

# **“Å lære ved å samtale?”**

**- om samtalens læringspotensial**

**Signe Nylend**

Hovedoppgave i Pedagogikk

Profesjonsstudiet Cand. Ed.

Undervisning og ledelse

Våren 2007

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

## Sammendrag av hovedoppgave i pedagogikk

**TITTEL:**

"Å LÆRE VED Å SAMTALE?"  
- om samtalens læringspotensial

**AV:**

Signe NYLEND

**GRAD:**

Profesjonsstudiet i pedagogikk, Cand. Ed.

**SEMESTER:**

Våren 2007

**STIKKORD:**

Læring  
Samtale  
Skole og undervisning

## Tema og problemstilling

Som tema for oppgaven har jeg valgt samtale og læring. Jeg ønsker å skape en teoretisk og symbolsk forståelse av læring og samtale, og undersøke hvordan samtalen kan bidra til å fremme læring. Utgangspunktet er at læring er både en individuell- og en sosial prosess, hvor også samspillet mellom mennesker står sentralt. Problemstillingen for oppgaven er: *Hva kjennetegner en samtale der formålet er å fremme læring?*

Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å sette fokus på dette viktige området innenfor skole og undervisning. Temaet er dessuten svært relevant og aktuelt i forhold til hva som nå skjer på det politiske plan når det gjelder det norske utdanningssystemet. Et eksempel er *Kunnskapsløftet*, hvor utvikling av *grunnleggende ferdigheter muntlig* står sentralt innenfor læreplanene i alle fag. Et annet er *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Meldingen viser til en klar sammenheng mellom forskjeller i læring og sosiale mønstre, og reproduksjon av disse.

## Metodisk tilnærming og teoriområde

Dette er en *teoristudie*, hvor utgangspunktet er å belyse problemstillingen gjennom å bruke relevant litteratur. Videre er det en *konseptuell* studie, som tar utgangspunkt i læring og samtale som *begreper*.

Når det gjelder teoriområde, vil denne oppgaven ha hovedvekt innenfor et *sosio-kognitivt og sosio-kulturelt perspektiv*, hvor bl.a. retningene kognitivismen og dialogismen er representert. Videre finner jeg også relevant teori innenfor områder som psykologi, filosofi, kommunikasjonsteori, læringspsykologi, veiledningsteori og (pedagogisk) sosiologi, slik at dette kan sees som et *interdisiplinært* prosjekt. Sentrale teoretikere i oppgaven er bl.a. Bruner, Vygotsky, Piaget, Klafki, Bernstein, Bakhtin, Skagen, Rommetveit,

Buber, Nygård, Øiestad, Dale, Lauvås og Handal, Hoel og Dysthe.

## Hovedkonklusjoner

Mange av teoriene peker i samme retning, noe som reduserer subjektiviteten, og styrker belegget for konklusjonene. Den verdimeslige overbygningen (en rekke offentlige dokumenter) argumenterer for at det muntlige må få en større plass i opplæringen, og at det må gjøres grep for å motvirke de stadig økende sosiale forskjellene i samfunnet.

Det kognitive og det sosiale utfyller hverandre godt når det gjelder bruk av samtale for å fremme læring, slik at læring sees som en kognitiv og *individuell* prosess, samtidig som *sosial samhandling* også står sentralt.

Samtalen er dynamisk og krever aktive og engasjerte aktører, som bidrar ut fra egne forutsetninger til fellesskapets beste. Samtlige teoretikere er enige om at læring skjer ved aktiv og engasjert deltagelse i en sosial praksis, ikke ved å passivt motta fakta og informasjon. Maktforhold er også en dimensjon i samtalen, med utgangspunkt i antikkens termer episteme (overbevise) og doxa (overtale), som kan sees i sammenheng med Nygårds aktør og brikke.

*Språket* fungerer som et bindeledd mellom læring og samtale, og er en viktig del av identiteten. Rommetveit ser språket som det mest genuint menneskelige ved mennesket. Skagen tolker Bakhtin i lys av ulike talesjangere, og bruker begrepet 'diskursiv dominans' som er relatert til Bakhtins 'monologisk diskurs'. Begge uttrykker ensidig dominans i samtalekonteksten, og er beslektet med antikkens 'doxa'.

Samhandling og trening i å løse konflikter gjennom samtale gir viktig sosial kompetanse, og bidrar til utviklingen av selvstendige individer. Alle elever

bør få en tilpasset opplæring, uavhengig av sosio-kulturell bakgrunn. Fra budskapet i *St.meld. 16 (2006-2007)*, om sosiale forskjeller som øker og reproduseres, er veien kort til Basil Bernstein og hans teori om språkkoder og språket som "bærer av sosiale gener". Hans teorier bør få pedagogiske implikasjoner for bruk av samtaler for å fremme læring i dagens skole.

Læreren spiller en sentral rolle som tilrettelegger, hvis utfordring blir å finne det "riktige" nivået for elevens læring. Teorier som Vygotskys ZPD, og Bruners stillasbygging og spiralspenning, kan være nyttige her. Videre bør læreren legge til rette for metasamtaler og handlingsrefleksjon, som del av elevens arbeid med egen læringsstrategi.

Denne oppgaven er ikke en uttømmende behandling av temaet samtale og læring. Min behandling av temaet har tatt utgangspunkt i begrepene læring og samtale i en kontekst hvor skole og undervisning står sentralt. Dette er gyldighetsområdet for konklusjonene, slik at de ikke uten videre vil være sanne i andre kontekster.

## Forord

Å skrive denne oppgaven har vært et svært interessant og krevende stykke arbeid. Jeg har tenkt og lest, lest, tenkt og skrevet, slettet og skrevet, lest og skrevet... og slettet. I mellomtida har mye annet skjedd, som det gjerne gjør, men nå er oppgaven omsider ferdig. – Og kanskje er dette like mye en begynnelse som en slutt? Interessen for temaet læring og samtale har vokst seg sterkere i løpet av arbeidet med oppgaven, og jeg håper jeg får sjansen til å jobbe videre med dette temaet ved en senere anledning.

Tusen takk til veileder Sigmund Lieberg, for uvurderlig støtte, mange gode innspill underveis i arbeidet og et stort engasjement for temaet! Også takk til medstudenter, og de studentene jeg har fått være seminarleder for på PFI. Dere har stilt meg utfordrende spørsmål, om teorier og sammenhenger, og fått meg til å tegne og forklare på ulike måter. – Slik at ting har blitt klarer, også for meg selv!

Kanskje var det nettopp slik tanken om å skrive hovedoppgave om samtale og læring ble født? – I en samtale der formålet var nettopp læring! For Jeg-et blir til i møte med Du-et, og jeg tror også det er slik at veldig mye læring hos den enkelte "blir til" i samtaler med andre.

Tusen takk!

Oslo, mars 2007

Signe Nylend

1	INNLEDNING .....	8
1.1	Tema .....	8
1.2	Avgrensning .....	10
1.3	Problemstilling .....	12
1.4	Metodisk tilnærming .....	13
1.5	Oppgavens oppbygning .....	14
2	TEORIER OM LÆRING (OG UTVIKLING) .....	16
2.1	Læringsbegrepet .....	16
2.2	Interaksjon mellom læring og utvikling .....	20
2.2.1	Sonen for den nærmeste utvikling (ZPD) .....	20
2.2.2	Stillasbygging og spiralprinsippet .....	23
2.2.3	Kategorial dannelse .....	25
2.3	Læring som en dimensjon ved sosial praksis .....	28
2.3.1	Situert læring og legitimert perifer deltagelse .....	28
2.4	Kognitivismen .....	31
2.4.1	Tenkningens logiske strukturer og kunnskapens utvikling .....	32
2.4.2	Begrepslæring og tankemessig bearbeidelse .....	35
2.4.3	Instrumentalistisk tilnærming til læring .....	36
2.5	Oppsummering og vurdering av teorier om læring (og utvikling) ...	38
3	TEORIER OM SAMTALE .....	42
3.1	Samtalebegrepet .....	42
3.2	Antikkens retorikk og moderne språkkoder .....	45
3.2.1	Retorikk og dialektikk .....	45
3.2.2	Språkkoder og sosial reproduksjon .....	48
3.3	Dialogismen .....	53
3.3.1	The Problem of Speech Genres .....	53
3.3.2	Enstemmig og flerstemmig dialogisk funksjon .....	59
3.3.3	Språket som det mest genuint menneskelige ved mennesket ..	60
3.4	Samtalen i forhold til eksistens og identitet .....	62
3.4.1	"Mennesket blir til Jeg ved Du'et" .....	62

3.4.2	Aktør eller brikke? – om menneskers selvforståelse .....	65
3.4.3	Feedback som et eksistensielt behov .....	67
3.5	Samtalen i en undervisningskontekst .....	70
3.5.1	Asymmetri i kompetanse .....	70
3.5.2	Metasamtaler og refleksjon over praksis .....	71
3.5.3	Undervisningssamtalen .....	73
3.5.4	Samtalen som skrivehjelp .....	75
3.6	Oppsummering og vurdering av teorier om samtale .....	78
4	"Å LÆRE VED Å SAMTALE?" .....	84
4.1	Menneskesyn og selvforståelse .....	84
4.2	Episteme og doxa .....	88
4.3	Metasamtaler og handlingsrefleksjon .....	92
4.4	Samspillet mellom det kognitive og det sosiale .....	93
4.5	Sosio-kulturell bakgrunn og pedagogiske implikasjoner .....	96
4.6	Tilpasset opplæring for alle og økt vekt på læring .....	100
4.7	Aktiv og engasjert deltagelse i sosial praksis .....	103
4.8	Feedback som et viktig prinsipp i læringsteori .....	105
4.9	Hva er det som kan <i>hemme</i> læring gjennom samtale? .....	107
5	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....	110
5.1	Oppsummering av funnene .....	110
5.2	Konklusjon .....	110
5.3	Gyldighetsområde for konklusjonene .....	119
5.4	Veien videre? .....	119
	LITTERATURLISTE .....	121



# 1 INNLEDNING

## 1.1 Tema

### ***Valg av tema for oppgaven***

Som tema for oppgaven har jeg valgt samtale og læring. Samtalen står sentralt når det gjelder å skape relasjoner, noe som er en kjernekompetanse i det moderne samfunn, hvor det å kunne kommunisere hensiktsmessig blir stadig viktigere. Vi lever i en tid med fokus på personlig prosessorientert kompetanse ("soft skills"), hvor det er spesielt viktig hvordan man fungerer som menneske i samspill med andre.

Utgangspunktet er at læring både er en *individuell*- og en *sosial* prosess, hvor også samspillet mellom mennesker står sentralt. Mye av tidlig læringsforskning har vært nesten ensidig opptatt av den individuelle/kognitive siden. Dermed har det oppstått et behov for å få mer kunnskap om hvordan det *sosiale* aspektet påvirker læring. Etter hvert har det kommet en del forskning på dette området, også på tvers av tradisjonelle faggrenser.

Samtalen i undervisningen har fått en styrket posisjon i *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet 2006), den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring, som trådte i kraft august 2006. Her har det muntlige fått en sentral plass i læreplanene for alle fag.

Dette er et komplekst, og desto mer interessant og utfordrende tema å jobbe med. Tilgangen på teorier og forskning på området er god, og det bør ikke by på problemer å finne nok stoff som kan belyse problemstillingen. Utfordringen vil ligge i å velge ut (- og ikke minst velge bort), systematisere,

tolke og presentere stoffet på en slik måte at et representativt utvalg av teorier og undersøkelser vil kunne gi svar på oppgavens problemstilling.

### ***Temaets relevans for profesjonsområdet***

Denne oppgaven er en del av profesjonsstudiet i pedagogikk, innenfor retningen Undervisning og ledelse. Kunnskap om samtale og læring er nyttig innenfor mange områder, men spesielt innenfor pedagogikken. Egne erfaringer som student, som seminarleder for studenter på lavere grad, og som kursleder på- og utenfor universitetet, har vist at samtaler på ulike plan er uvurderlige når det gjelder å fremme læring og følelse av egen mestring. Dette henger igjen sammen med motivasjon for læring, og bidrar til at den lærende kommer inn i en god sirkel.

Temaet er dessuten også svært relevant og aktuelt i forhold til hva som nå skjer på det politiske plan når det gjelder det norske utdanningssystemet. Et eksempel er *Kunnskapsløftet*, et annet er *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, som viser til en klar sammenheng mellom forskjeller i læring og sosiale mønstre. Forskning referert til i meldingen viser at denne forskjellen er gjenstand for sosial reproduksjon. Det skisseres ulike tiltak, bl.a. et sterkere fokus på språkstimulering i tidlig alder, som ledd i å utvikle et sosialt utjevnende utdannings- og kompetansesystem til beste for den enkelte og for samfunnet.

I denne og andre sammenhenger er det viktig å være bevisst på hvilke ulike forhold ved samtalen som henholdsvis fremmer og hemmer læring. - Hva kjennetegner en samtale der formålet er å fremme læring?

## 1.2 Avgrensning

### ***Avgrensning av oppgaven***

Hovedfokuset i oppgaven vil være på samtale innenfor *undervisning i skolen*, til forskjell fra for eksempel veiledning i arbeidslivet.

Begrepet 'samtale' blir i denne oppgaven både brukt om samtaler mellom to personer, og samtaler i grupper. Med 'gruppe' mener jeg her en gruppe av en størrelse der det vil være naturlig å forvente at gruppeprosesser finner sted, for eksempel en skoleklasse. Forholdet mellom de samtalende kan være av både symmetrisk (likeverdig) og asymmetrisk (ikke likeverdig) karakter.

Oppgaven avgrenses videre til samtaler i *sann tid*. Det vil si samtaler der de samtalende gir hverandre umiddelbare, eller tilnærmet umiddelbare, tilbakemeldinger.

Som nevnt ovenfor vil jeg forsøke å komme frem til noen allmenne kjennetegn på samtaler som fremmer læring, slik at det også vil kunne ha overføringsverdi til andre disipliner og profesjoner. Jeg ønsker å foreta en *teoretisk* tilnærming til samtalen som et læringsverktøy, gjennom en symbolsk forståelse av samtale og læring.

Det er også forhold *utover* det muntlige som spiller inn i en samtale, slik som nonverbal kommunikasjon og stemmebruk (også kalt vokal kommunikasjon). Selv om dette utgjør en viktig del av kommunikasjonen som helhet, har jeg valgt å *ikke* ta det med som en del av denne oppgaven, da jeg mener det vil bli for omfattende å gå grundig inn på dette. Jeg ser videre også bort fra fenomenet massekommunikasjon, da jeg som nevnt ønsker å avgrense meg

til *samtaler mellom to personer, eller samtaler i grupper*.

Når det gjelder teoretiske perspektiver, vil denne oppgaven ha hovedvekt innenfor et *sosio-kognitiv og sosio-kulturelt perspektiv*. Videre finner jeg også relevant teori innenfor områder som psykologi, filosofi, kommunikasjonsteori, læringspsykologi, veiledningsteori og (pedagogisk) sosiolog. Sentrale teoretikere er Bruner, Vygotsky, Piaget, Klafki, Bernstein, Bakhtin, Skagen, Rommetveit, Buber, Nygård, Øiestad, Dale, Lauvås og Handal, Hoel og Dysthe.

### ***Begrunnelser for avgrensningen.***

Valget av en slik *teoretisk og konseptuell* tilnærming til stoffet (versus en kontekstuell tilnærming) kan begrunnes med at jeg finner valgte tilnærming mer anvendelig innenfor det mangfoldige område som "Undervisning og ledelse" jo er. På denne måten tror jeg også at oppgaven vil ha et større bruksområde, og eventuelt en større overføringsverdi til andre fagdisipliner og profesjoner.

Dette valget medfører også at jeg vil konsentrere meg om samtalsens *form* og de *prosesser* som finner sted i samtalen. Det vil si både hva som skjer av kognitive prosesser hos det enkelte individ, og hva som skjer av sosial interaksjon. Dette skjer på bekostning av det spesifikke innholdet og de produkter (f.eks. i form av spesifikk kunnskap) som følger av samtalen.

Angående avgrensning i forhold til teoretiske retninger, har jeg hovedsakelig valgt teorier innenfor et sosio-kognitivt og sosio-kulturelt perspektiv fordi det er her vi finner flest teorier som omhandler-, eller er relevante for, samtalsens læringspotensiale. Det vil si teorier som kan bidra med kunnskap om hvordan samtalen, under de rette omstendigheter, kan fremme læring.

### 1.3 Problemstilling

"Å formulere et problem er viktigere enn hvordan man løser det."

(Albert Einstein)

"Å oppdage er å se hva alle andre har sett, og tenke det som ingen annen har tenkt."

(Albert Szent-Györgyi)

#### **Valg av problemstilling**

Jeg har formulert problemstillingen som følger:

*Hva kjennetegner en samtale der formålet er å fremme læring?*

*Formålet* er læring, men det er ikke dermed garantert at læring virkelig finner sted i individet, slik intensjonen bak samtalen var. Finnes det noen *prinsipielle* kjennetegn, uavhengig av konteksten samtalen finner sted i? Premissene for kjennetegnene til en slik samtale blir at det å *fremme læring* er et uttalt/ nedskrevet mål for samtalen, og at tidligere erfaringer viser at læring med større sannsynlighet finner sted dersom disse kjennetegnene er til stede, enn hvis de ikke er det.

Er det mulig å etablere noen kjennetegn på en slik type samtale gjennom en sosio-kognitiv og sosio-kulturell tilnærming til læring? (Er det mulig å tenke seg samtaler der læring *ikke* finner sted?). Jeg vil forsøke å svare på problemstillingen gjennom disse tre trinnene: 1) Identifisere elementene i begrepet *læring*, og læringens vesen, 2) Identifisere elementene i begrepet *samtale*, og samtalens vesen, og 3) Drøfte om læring *og* samtale, i den hensikt å fremme læring, fungerer bedre *sammen*, som en syntese, enn hver for seg.

### ***Begrunnelse for problemstilling***

Prosjektets mål er å finne kjennetegn for samtaler der formålet er å fremme læring. Dette er et aktuelt tema, for eksempel i forbindelse med det nye læreplanverket *Kunnskapsløftet*, og *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen* som kom i desember 2006. Jeg håper å komme frem til noen prinsipielle kjennetegn på slike samtaler, og ønsker at denne kunnskapen kan bidra til økt bevissthet omkring dette emnet.

## **1.4 Metodisk tilnærming**

### ***Metodisk tilnærming***

Dette er en *teoristudie*, hvor utgangspunktet er å belyse problemstillingen gjennom å bruke relevant litteratur. Jeg starter med en *induktiv* tilnærming, der jeg konstruerer, problematiserer og bygger opp begrepene læring og samtale; hvordan de blir definert og brukt av ulike teoretikere. Deretter en *deduktiv* tilnærming, hvor jeg bruker det jeg har kommet frem til, i en analyse av teoriene i forhold til oppgavens problemstilling. Sammen med anvendt teori på området, vil dette danne grunnlaget for en analyse og vurdering, med påfølgende konklusjon.

Videre er dette, som tidligere nevnt, en *konseptuell* studie. Den tar sitt utgangspunkt i læring og samtale som *begreper*, og samtalen som et læringsverktøy. Dette kan sees som et *interdisiplinært* prosjekt, i det jeg også henter teori fra beslektede fagområder; for eksempel psykologi, filosofi, medie- og kommunikasjonsteori og sosiologi.

### ***Begrunnelse for valg av metodisk tilnærming***

Jeg har valgt denne metodiske tilnærmingen fordi jeg tror at jeg gjennom den kan belyse problemstillingen på en måte som er både interessant, relevant og aktuell. Gjennom en sosio-kulturell og sosio-kognitiv innfallsvinkel ønsker jeg å belyse temaet og aktuelle utfordringer, hvor elevene i enda større grad enn tidligere sees som aktører. Dette er noe det er viktig å sette fokus på nå, og mitt bidrag er altså forsøket på å skape en teoretisk og symbolsk forståelse av læring og samtale, og samtalen som et læringsverktøy.

## **1.5 Oppgavens oppbygning**

### ***Oppbygning av oppgaven***

Her vil målet naturlig nok være å følge en "rød tråd", i form av problemstillingen for oppgaven (presentert i kapittel 1.3), gjennom å presentere stoffet logisk og oversiktlig. Oppgaven følger en oppbygning som tar utgangspunkt i tese – antitese – syntese, hvor læring og samtale først behandles hver for seg, for deretter å utvikles til en synteseambisjon.

I de neste to kapitlene vil jeg ta for meg henholdsvis læring og samtale. Definisjoner av sentrale begreper i oppgaven er inkludert i disse kapitlene, for lettere å kunne relatere de ulike teoriene til definisjonene. I kapittel 2 "Teorier om læring (og utvikling)" presenterer og vurderer jeg ulike teorier om læring og utvikling, med hovedfokus på skole og undervisning. I kapittel 3 "Teorier om samtale" vil jeg på tilsvarende måte presentere og vurdere teorier om samtalen, ut fra ulike innfallsvinkler. I dette kapitlet vil jeg også ta med innspill fra noen empiriske undersøkelser på området.

I kapittel 4 "Å lære ved å samtale?" ønsker jeg å drøfte teoriene som er presentert i teorikapitlene, om nøkkelbegrepene læring og samtale, mot hverandre. Målet er å finne ut hva teori om læring kan tilføre teori om samtale. Dette kapitlet er strukturert i tema som skal lede frem til svar på problemstillingen, i siste kapittel.

Kap. 5 inneholder, foruten oppsummering og konklusjon som svar på problemstillingen, også gyldighetsområde for konklusjonene, og litt om veien videre fremover på dette feltet.

Litteraturlisten er plassert helt bakerst i oppgaven.

### ***Begrunnelse for oppbygning***

Oppgaven følger en tradisjonell oppbygning med presentasjon av problemstilling, sentrale begreper, teorier og empiri, etterfulgt av analyse, drøftning og svar på problemstillinger, før en avsluttende konklusjon.

Jeg mener denne oppbygningen gir en god oversikt, og håper at den også gjør det enklere for leseren å følge resonnementet og "den røde tråden" gjennom hele oppgaven.



## 2 TEORIER OM LÆRING (OG UTVIKLING)

"The first object of any act of learning, over and beyond the pleasure it may give, is that it should serve us in the future. Learning should not only take us somewhere, it should allow us later to go further more easily."

(Bruner 2002:17)

I dette kapitlet er målet å analysere læringens vesen og kjennetegn. Jeg vil innledningsvis ta utgangspunkt i noen allment anerkjente definisjoner av læringsbegrepet, og deretter knytte disse sammen med ulike teorier om læring.

### 2.1 Læringsbegrepet

Det finnes, som tidligere nevnt, en rekke ulike definisjoner av læringsbegrepet. Walter Frøyen (1998:41) har i sin bok *Ansvar for andres læring* valgt ut følgende fire definisjoner. De er valgt fordi de representerer både bredde og dybde i definisjoner av læring.

"A relatively permanent change in behaviour that occurs as result of practice. Behavior changes due to maturation or temporary conditions of the organism (such as fatigue, the influence of drugs, adaptation) are not included."

(Atkinson et al. 1993)

"Læring er tileigning av ein disposisjon til relativt varig forandring av oppleving eller åtferd." (Rørvik 1977)

"Læring definert som det å forandre seg eller forandres ved å gjøre, lagre og tankemessig bearbeide langtidslagrede/huskede erfaringer." (Nyborg 1990)

"A retainable change in behaviour resulting from practice or experience."  
(Reilly & Lewis 1983)

Felles for de fire definisjonene er at læring er betegnelsen på *forandringsprosesser* som foregår i mennesker, som resultat av de erfaringer det hele tiden gjør. Men som vi ser er det visse forandringer som holdes utenfor (modning, medisiner, tretthet, etc.).

Den første og den siste definisjonen krever at det skal finne sted en adferdsendring, mens de to midterste (Rørvik og Nyborg) ikke gjør det. Hos Rørvik ser vi at læring kan finne sted selv om det ikke er registrert en adferdsendring ("... relativt varig forandring av opplevelse eller åtfærd").

Også Nyborg har denne nyansen i sin definisjon, men har i tillegg enda en nyanse som de andre tre definisjonene mangler. "Når det i definisjonen heter 'tankemessig bearbeide', henspeler dette på at det kan foregå læring ved at personen selv 'manipulerer' med sin kunnskap, dvs. tenker, og kan konstruere ny kunnskap ut av dette". (Frøyen 1998:42). Det er Nyborg sin definisjon Frøyen velger å ta utgangspunkt i gjennom sin bok, og den samsvarer også med de krav han stiller til det å forklare hvordan læring skjer.

Det er mange meninger om detaljene i definisjonen av læring. Et slags minste felles multiplum er at det dreier seg om *endring*, men ikke all endring. Følgende sitat av Reilly og Lewis (1983:92, referert i Frøyen 1998:42) kan tjene som argument for at læring henspeler på den endring som har funnet sted på grunn av erfaring: "But do we mean all changes in

behavior? No, because we know that some changes in behavior can be accounted for on the basis of growth and development, or maturation, or physical injury.”

Definisjonene sier derimot ingen ting om læringen er av ”god” eller ”dårlig” art, og ergo vil enhver endring på bakgrunn av tidligere erfaring være læring.

En annen, og bredere, innfallsvinkel til det å lære finner vi hos Olga Dysthe, i forordet til boka *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning* (1996:5-6):

*Det å lære er mellom anna å få innsikt i og forstå tenkemåtene i faget, å kunne uttrykke si eiga forståing både munnleg og skriftleg og å kunne tenke kritisk og kreativt innanfor det aktuelle fagområdet. Å lære inneber altså også å kunne handle, bruke faget i relevante samanhengar. Det synes dermed opplagt at det å lære er så komplekst og omfattande at ikkje nokon fagdisiplin har monopol på kunnskap om læring, slik kunnskap må nødvendigvis vere tverrfagleg.*

Denne definisjonen har et operasjonelt perspektiv, i det den setter fokus på forståelse og anvendelse av faget som en viktig del av læring. Her handler det om å bruke faget i relevante sammenhenger, for eksempel gjennom å samtale om faget. Dysthe argumenterer også for at kunnskap om læring er komplekst, og dermed av en tverrfaglig karakter.

Måten den enkelte tilegner seg, og bruker det lærte på, omtales ofte som en persons ’læringsstrategi’. Læringsstrategier er fremgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring, både når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av eget arbeid for å nå fastsatte kompetansemål. Dette innebærer også at eleven skal kunne reflektere over

nyervervet kunnskap, og hvordan den kan anvendes i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer elevenes motivasjon for læring og evnen til å løse utfordringer, også senere i livet. Opplæringen skal gi elevene kunnskap om betydningen av egen innsats, og om bevisst bruk og utvikling av læringsstrategier. (Utdanningsdirektoratet 2006). *Kunnskapsløftet* forplikter skolene til å stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier.

Når jeg bruker begrepet 'læringsverktøy' er det i betydningen et verktøy (metode), som kan brukes for å fremme læring i en gitt situasjon. Begrepet 'læringspotensial' blir tilvarende brukt om hvilket potensial (mulighet) man har for å oppnå læring i en gitt kontekst/ ved bruk av en gitt metode. Hvis man kan "lære ved å samtale", da kan samtalen sies å være et læringsverktøy.

Jeg velger å ta utgangspunkt i Nyborgs og Dysthes definisjoner videre i oppgaven. Grunnen til det er at disse definisjonene gir kjennetegn for læring som er godt etablert i feltet. De gir dessuten også en god inngang både til det sosio-kognitive ('tankemessig bearbeide') og til det sosio-kulturelle (læring som grunnlag for handling i ulike situasjoner). Hos Dysthe er det å forstå *tenkemåtene* i fokus. Nyborg mener at samtalen bidrar til forandring, ved at den språksetter det man gjør, skaper klare begreper, slik at det kan lagres. - *Tankemessig bearbeidelse* fører til språklighet og handling. En slik tankemessig bearbeidelse, og læring av begreper, kan danne grunnlag for samtaler. Samtaler kan i sin tur kan bidra til å klargjøre og forstå tenkemåtene i faget, og dermed føre til ytterligere læring.

I tillegg til læringsbegrepet, vil også begrepene 'læringsverktøy', 'læringspotensial' og 'læringsstrategi' stå sentralt i denne oppgaven.

## 2.2 Interaksjon mellom læring og utvikling

*Ut fra dette synspunktet er ikke læring det samme som utvikling; vi kan imidlertid si at velorganisert læring resulterer i mental utvikling og setter i gang en mengde ulike utviklingsprosesser som ville ha vært umulige, hadde det ikke vært for læringen. På den måten kan en si at læring er et nødvendig og universelt aspekt i utviklingen av kulturelt organiserte, spesifikt menneskelige psykologiske funksjoner. (Vygotsky i Dale 1996:163)*

Hvordan er interaksjonen mellom læring og utvikling, mellom det ytre og det indre, mellom miljø og arv..? Hvordan finner man frem til det nivået der undervisningsinnholdet verken blir for kjedlig eller for høytsvevende for eleven; der motivasjonen er på topp, og engasjementet resulterer i læring?

Flere teorier innenfor læringsfeltet handler om at barnet, den lærende, kan klare mer med hjelp enn det er i stand til på egenhånd. Her har jeg valgt å ta for meg teoriene om ZPD (Zone of Proximal Development/ den nærmeste utviklingssone) hos Vygotsky, prinsippet om stillasbygging (scaffolding) og spiralprinsippet hos Bruner, og Klafkis teori om kategorial dannelse.

### 2.2.1 Sonen for den nærmeste utvikling (ZPD)

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) var en russisk psykolog, som har fått stor innflytelse innenfor både psykologi og pedagogikk. Ikke minst har Vygotskys teorier fått stor betydning på en rekke områder innenfor læring. Han hevdet at høyere mentale funksjoner i individet har sitt opphav i det sosiale samspillet, noe som var et brudd med den tradisjonelle oppfatningen innenfor psykologien (for eksempel representert ved Piaget). Individet ble da

sett på som det sentrale, og omgivelsene som noe som hadde mer eller mindre innvirkning på den enkelte. For Vygotsky var *sosial samhandling* utgangspunktet for læring, og ikke bare en ramme rundt læringen.

Vygotskys hypotese går, i hovedsak, ut på det faktum at utviklingsprosessen ikke faller sammen med læringsprosessen, men at *utviklingsprosessen snarere henger etter læringsprosessen*.

I artikkelen *Interaksjon mellom læring og utvikling* fra Vygotskys *Mind in Society* fra 1978 (gjengitt i Dale 1996), innfører Vygotsky begrepet sonen for den nærmeste utvikling (ZPD) som et kriterium for en riktig organisert undervisning. Vygotsky definerer denne sonen slik: "Det er avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende." (Vygotsky 1996:159).

Undervisningen får en utviklingsverdi, ved at den går *forut* for elevens utvikling. ZPD peker fremover mot den *potensielle* utviklingen, til forskjell fra hvis man kun bryr seg om det *eksisterende* utviklingsnivået. Dette er ifølge Vygotsky (1996:158) utvikling som allerede er modnet.

I artikkelen kommer Vygotsky frem til ZPD, etter først å ha gjennomgått tre teoretiske hovedretninger, som tar for seg interaksjonen mellom læring og utvikling. De tre teoretiske hovedretningene er: 1) *Utvikling* som en forutsetning for læring, representert ved bl.a. Piaget, 2) Læring og utvikling skjer *samtidig*, representert ved bl.a. James, og 3) En kombinasjon av retningene 1) og 2), hvor modning og læring øver gjensidig innflytelse på hverandre, representert ved bl.a. Koffka. De tre retningene bærer preg av tese, antitese og syntese, og jeg vil kort gå inn på disse før jeg presenterer

Vygotskys nye tilnærming: Den nærmeste utviklingssone, ZPD.

Det første hovedsynet tar utgangspunkt i at prosesser i barnets utvikling er *uavhengig av læring*. Læring betraktes som en ytre prosess, uten å spille en aktiv del i utviklingen. Utvikling blir her sett som en forutsetning for læring. Som en representant for dette synet trekker Vygotsky inn Piaget (Vygotsky 1996:152), og det han omtaler som Piagets "kliniske samtale" med barn. Tilhengere av dette synet var spesielt redde for at undervisningen skulle finne sted for tidlig, før barnet var modent nok. Dette i motsetning til for eksempel Bruners spiralprinsipp, som tok utgangspunkt i fagenes struktur og kjernebegreper.

Det andre teoretiske hovedsynet hos Vygotsky er at *læring er utvikling*, og at det er *to prosesser som skjer samtidig*. "Enten det gjelder lesning, skrivning eller aritmetikk, blir utvikling sett på som en mestring av betingede reflekser; det vil si at læreprosessen henger fullstendig og udelelig sammen med utviklingsprosessen." (Vygotsky 1996:153). William James var den som utviklet denne tanken, i det han reduserte læringsprosessen til dannelsen av *vaner*, og identifiserte læringsprosessen med utviklingen: "Kort sagt, utdannelse kan ikke beskrives bedre enn ved å kalle den en organisering av ervervede adferdsvaner og – tendenser." Et slikt syn på læring tar tilsynelatende lite hensyn til den sosiale læringskonteksten.

Det tredje teoretiske hovedsynet når det gjelder forholdet mellom læring og utvikling, kombinerer de to førstnevnte ytterpunktene. Her trekker Vygotsky frem Koffka som en sentral teoretiker. Hos ham er ikke modning og læring motsetninger, men *gjensidig avhengige* av hverandre. Det foregår en interaksjon mellom de to, idet Koffka mener at modningsprosessen forbereder og muliggjør en spesifikk læringsprosess. Denne læringsprosessen stimulerer og driver modningsprosessen fremover. En psykologisk og

pedagogisk implikasjon av et slikt syn er at læring får en utvidet rolle i barnets utvikling.

Donald Schön lanserer i boka *The Reflective Practitioner. How professionals think in action* (1983) begrepene *handlingskunnskap* ("knowing-in-action") og *handlingsrefleksjon* ("reflection-in-action"). *Handlingskunnskapen* handler om at yrkesutøveren utfører handlinger og gjør vurderinger uten å tenke over det, og ofte uten å kunne sette ord på handlingene.

*Handlingsrefleksjon* kommer til uttrykk i situasjoner med elementer av usikkerhet, nyhet og verdikonflikter. Da må yrkesutøveren selv *konstruere* situasjonen, bestemme seg for en tolkning av den, fordi *handlingskunnskapen* ikke strekker til. Nøkkelen her er å omskape situasjonen slik at *tidligere erfaringer blir relevante* i forhold til den nye situasjonen. En slik omskaping vil dermed øke vedkommendes repertoar, og dermed også gi større *handlingskunnskap*.

Dette kan sees i sammenheng med Vygotskys ZPD og Bruners spiralprinsipp, med utgangspunkt i den nærmeste utviklingssone, og tidligere erfaringer. Den lærende får hjelp til å fremme læring, gjennom refleksjon over sin egne tause kunnskap om praksisfenomener.

### **2.2.2 Stillasbygging og spiralprinsippet**

Bruners teori om stillasbygging ("scaffolding") har flere fellestrekk med Vygotskys teori om ZPD. Både Bruner og Vygotsky har begge som mål å gjøre den lærende (barnet) gradvis mer kompetent ved hjelp av støtte fra en mer kompetent person.



Jerome S. Bruner (født 1915) har gitt mange bidrag til pedagogisk teori- og debatt. Her vil jeg spesielt ta utgangspunkt i teoriene om stillasbygging (scaffolding) og spiralprinsippet.

Stillasbygging har blitt et uttrykk for støtte innenfor den nærmeste utviklingssonen (ZPD). I hans metafor er de voksne som bygningsarbeidere som reiser et stillas. Det stillaset de tilbyr barnet gjør at det settes i stand til å klare oppgaver det sannsynligvis ellers ikke ville ha mestret uten støtte fra andre. Stillaset blir et hjelpemiddel til både kognitiv, sosial og praktisk utvikling. Begrepet stillas blir i pedagogisk sammenheng gjerne brukt om den støtten eleven får av andre elever eller av læreren, slik at de kan klare oppgaver de ikke hadde klart alene. Andre typer stillas kan være modeller for problemløsning, retningslinjer, rutiner og lignende.

Når barnet har kommet lengre i utviklingen, og mestrer oppgaven på egenhånd ("bygningen" står av seg selv), fjernes "stillaset". Men når en oppgave er mestret, og et stillas er fjernet, står nye utfordringer og nye stillaser for tur. Slik kan vi si at stillasbygging på den ene siden er en midlertidig hjelp, samtidig som det også er en kontinuerlig prosess. (Hoel: 2000:103).

Et annet sentralt begrep hos Bruner er *Spiralprinsippet*. Han understreket at det gjelder å få elevene til å tilegne seg *strukturen, kjernebegrepene og forholdet dem i mellom*, i de forskjellige vitenskapelige disiplinene. Gjennom å ta utgangspunkt i stoff som i særlig grad belyser fagenes egenart, og fordype seg i dette, vil eleven få et godt utgangspunkt for å tilegne seg beslektet stoff. Han hevdet at *grunnelementene* i alle fag kunne gjøres forståelig på hvilket som helst klassetrinn, fordi grunnelementene som danner kjernen i fagene er like enkle som de er vesentlige.

*If one respects the ways of thought of the growing child, if one is courteous enough to translate material into his logical forms and challenging enough to tempt him to advance, then it is possible to introduce him at an early age to the ideas and styles that in later life make an educated man. We might ask, as a criterion for any subject taught in primary school, whether, when fully developed, it is worth an adult's knowing, and whether having known it as a child makes a person a better adult. If the answer to both questions is negative or ambiguous, then the material is cluttering the curriculum.*  
(Bruner 2002:52)

Spiralprinsippet var en videreutvikling av Comenius' lære om pensum som konsentriske sirkler. På spørsmålet om hvordan man skal motivere elevene til å utvikle både intuisjon og fantasi, svarer Bruner at man i undervisningen må prøve å fremme lysten til å undersøke tingene, til å lære "by discovery". - Dette som et supplement til solid kunnskap og øvelse i streng logisk tenkning (Myhre 1997:292ff).

Begge disse Bruners prinsipper handler om å tilpasse opplæringen til elevens nivå, og stadig bygge på grunnkunnskapen med mer komplisert og spesialisert kunnskap. Jeg vil komme nærmere tilbake til hvordan dette på en best mulig måte kan utnyttes i en samtale der formålet er læring. Den lærende må føle at nivået er tilpasset, i tillegg til at det er viktig for både selvfølelse og motivasjon å få stadig nye utfordringer.

### **2.2.3 Kategorial dannelse**

Både Vygotskys og Bruners teorier kan sees i forhold til Klafkis kategoriale dannelse. I sin introduksjonsartikkel til *Skolens undervisning og barnets utvikling* påpeker Dale at Klafkis kategoriale dannelse forutsetter relasjoner

til hovedbegreper fra den amerikanske læreplantradisjonen, og som tekstene til Vygotsky refererer til: "Kategorial dannelse forutsetter at elevene har læringserfaringer (Tyler), og at internalisering (Vygotsky) av betydningsfulle prinsipper, ideer, strukturer (Bruner) finner sted slik at elevenes erfaringer stadig rekonstrueres (Dewey)." (Dale 1996:13).

I sin artikkel *Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk*, fra 1959 (*Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*), er Wolfgang Klafki (f. 1927) opptatt av hvilket dannelsesinnhold som er grunnlaget for skolens undervisning. (Klafki 1996:167ff). I likhet med Bruner, og hans "spiralprinsipp", fremsetter han et *prinsipielt kriterium*, slik at bare det lærestoffet "som er representativt for grunnleggende saksforhold og problemer" kan gjøre krav på å få en sentral plass i læreplanen.

Klafkis hovedbegrep er 'kategorial dannelse', som et kriterium på kvaliteten i utdannelsen. Som et "bakteppe" for problemstillingen i artikkelen, er det viktig å ha klart for seg at begrepet 'dannelse' ('bildung') i tysk pedagogisk tenkning i stor grad har vært en sentral kategori for å karakterisere *oppdragelsens mål*. Begrepet har også blitt kritisert for å være "... et 'ideologisk' begrep som det hefter elitære, udemokratiske implikasjoner ved, at det er foreldet og ubrukelig i en pedagogisk teori og praksis som er siktet inn mot demokratiske mål." (Klafki 1996:168). Klafki imøtegår denne kritikken i artikkelen.

I første del av artikkelen tar Klafki utgangspunkt i at det har skjedd en forskyvning i interesser ved valg av dannelsesinnhold; fra metodikk ("Hvordan?") i reformpedagogikkens storhetstid rundt 1930-årene, til didaktikk ("Hva?"), hvor man er opptatt av dannelsesinnhold og verdier. Først i kjølvannet av innholdsspørsmålet får metodespørsmålet også

betydning igjen. Kanskje kan man si at dette er et utslag av "pendelen som svinger", mellom hovedfokus på metode *eller* innhold i undervisningen. Gjennom de konkrete didaktiske spørsmålene åpner det seg også et område for den pedagogisk-filosofiske refleksjon; her dannelses teorien.

*Vår grunntese lyder: I den moderne didaktikkens programformuleringer som vi presenterte helt i begynnelsen, ligger det implisitt en felles oppfatning av hva som er dannelsens vesen både som prosess og som resultat. Det er bare mulig å forstå, videreføre og realisere de praktiske utgangsposisjonene hvis det lykkes oss å avdekke den immanente dannelses teorien som ligger i denne didaktiske nyorienteringen. (Klafki 1996:171).*

Andre del av Klafkis artikkel er en kritisk analyse av overleverte dannelses teorier, både materiale- og formale dannelses teorier. De *materiale* er delt inn i "Den dannelses teoretiske objektivismen" (vitenskapeliggjøring, ingen utvelgelseskriterier) og "Den klassiske dannelses teori" (bare det som er *klassisk* er egentlig dannende). De *formale* dannelses teoriene har fokus på barnet/ eleven, og deles inn i "Teorien om den funksjonelle dannelse" (forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter, som kan overføres på annet innhold og andre situasjoner) og "Teorien om den metodiske dannelse" (lære metoder for å mestre livet, gjennom egenaktivitet). I etterordet (skrevet i 1979) kommer Klafki med en tredje variant av formale dannelses teorier; "Kvalifikasjoner" (- slik at man kan mestre nåværende og fremtidige livssituasjoner).

Den tredje, og siste, delen av artikkelen tar for seg begrepet 'kategorial dannelse'. Dette blir som en *syntese*, i det Klafki postulerer at *helheten* er viktig, og at man må ta i betraktning både det materiale (innholdet) og det formale (metodene).

*Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelse av andre mennesker. Forsøket på å uttrykke dannelsens opplevde enhet språklig er bare mulig ved hjelp av formuleringer som går dialektisk på tvers av hverandre: Dannelse vil si at en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske – dette er det objektive eller materiale aspektet. Men det betyr samtidig at mennesket har åpnet seg for denne sin virkelighet – her er det subjektive eller formale aspektet i "funksjonell" så vel som i "metodisk" forstand. (Klafki 1996:192-193).*

Avslutningsvis trekker han *to prinsipielle slutninger* som går på spørsmålet om valg av dannelsesinnhold og på teoretisk didaktikk: 1) Bare det innholdet som svarer til de kriteriene som er forent i begrepet om den kategoriale dannelse, kan gjøre krav på å få en sentral plass i dannelsessfæren. 2) Fordi det er så mye innhold som "tar opp lagerplass" må vi forlange radikale stofflige begrensninger innenfor de overleverte opplæringsplanene, og en ny gjennomgang av pedagogiske metoder i fordypningens tjeneste. "Fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelse." (Klafki 1996:194).

## **2.3 Læring som en dimensjon ved sosial praksis**

### **2.3.1 Situert læring og legitimert perifer deltagelse**

Jean Lave, antropolog, og Etienne Wenger, dataingeniør, ga i 1991 sammen ut boka *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Boka har påvirket det sosio-kulturelle læringsperspektivet sterkt, og satt i gang mange teoretiske diskusjoner om hva læring er. I den danske oversettelsen *Situeret læring - og andre tekster* (2003) er også andre tekster av forfatterne

inkludert, i tillegg til de opprinnelige kapitlene i den engelske originalutgaven.

Lave og Wenger retter oppmerksomheten mot læring som "et forandrende aspekt" ved hverdags- og arbeidsliv. Læring er noe som skjer ved aktiv og engasjert deltagelse i en sosial praksis, ikke ved å passivt motta fakta og informasjon. Læring er en dimensjon ved sosial praksis.

"Det centrale definerende kendetegn ved læring betragtet som situert virksomhed er en proces, vi kalder *legitim perifer deltagelse*." (Lave og Wenger 2003:31). Dette er som sådan ikke en pedagogisk strategi eller undervisningsteknikk. Det er for dem et analytisk perspektiv; en måte å forstå læring på.

'Situert læring' henviser til den teoretiske læringsforståelsen, som Lave og Wenger har utviklet med utgangspunkt i studier av begrepet 'mesterlære'. Det er en allmenn teori, som postulerer at all læring er situert i spesifikke sosiale situasjoner. Ordet 'situert' refererer her til en persons aktuelle lokalisering et bestemt sted i *den samfunnsmessige praksis*. All menneskelig praksis finner sted som situert deltagelse i/ fra spesifikke ståsteder i spesifikke handlingskontekster (Lave og Wenger 2003:234).

'Situert læring' blir for Lave og Wenger et overgangsbegrep mellom det syn at *kognitive* prosesser (og dermed læring) er det primære, og det syn at *sosiale* prosesser er det primære, mellom begrepene 'mesterlære' og 'legitim perifer deltagelse':

*Efter vores opfattelse er læring ikke blot situert i praksis – som om der var tale om en eller anden uafhængig reificerbar proces, som blot tilfældigvis var placeret et eller andet sted; læring er en integrerende*

*del af den generative sociale praksis i den levede verden. Problemet – og det centrale anliggende i denne bog – består i at omsætte dette til en specifik analytisk tilgang til læring. Legitim perifer deltagelse foreslås som et begrep til beskrivelse af deltagelse i social praksis med læring som en integrerende bestanddel. (Lave og Wenger 2003:36).*

Begrepet 'legitimert perifer deltagelse' kan kanskje tolkes som muligheten til å få delta i "utkanten", uten det hele og fulle ansvaret, sammen med en mer kompetent andre. Et eksempel på dette kan være forholdet mellom en mester og en lærling. Men når det er sagt, skriver også Lave og Wenger at perifer deltagelse handler om å være plassert i den sosiale verden, ikke nødvendigvis med hensyn til "periferitet", i betydningen langt fra sentrum. Et praksisfellesskap har ikke *en* kjerne eller *et* senter. Dermed gir det ingen mening å snakke om en "sentral deltagelse" eller en "komplett deltagelse". Lave og Wenger bruker isteden begrepet (på dansk) 'fuld deltagelse' om det perifer deltagelse fører til.

Deltagelse er det sentrale i deres teori om læring:

*Deltagelse er altid baseret på situert forhandling og genforhandling af mening i verden. Dette indebærer, at forståelse og erfaring er i konstant samspil – ja, er gensidigt konstituerende. Begrebet deltagelse opløser således dikotomierne mellem intellektuel og legemliggjort virksomhed, mellem eftertanke og engagement, mellem abstraktion og erfaring: Personer, handlinger og verden er med i al tænkning, tale, indsigt og læring. (Lave og Wenger 2003:48).*

En av hovedutfordringene i boka er at læring er en prosess som finner sted i en deltagelsesramme, ikke i en individuell bevissthet. Dette betyr bl.a. at den formidles av *forskjellene mellom deltagernes perspektiver*. Etter denne definisjonen er det deltagerne i læringskonteksten som lærer. Man kan si at læringen er "fordelt mellom deltagerne", i motsetning til noe som foregår i hvert enkelt individ. Men: Er det slik at det store fellesskapet av praktikere

*reproduserer seg selv ved utdannelse av stadig nye yrkesutøvere, eller forandres de også selv i denne prosessen? Lave og Wenger mener at svaret på dette spørsmålet må være at det skjer en forandring. De mener at evnen til å improvisere og interagere spiller en konstituerende rolle i læring (2003:19).*

## 2.4 Kognitivismen

Det kognitive perspektivet (kognitivismen) er en retning som ofte blir assosiert med psykologien, og som tradisjonelt har vært orientert mot det enkelte individet og den individuelle psyken.

“Den kognitive revolusjonen” sees ofte i sammenheng med *behaviorismen*, som mente at læring skjer ved kunnskapsoverføring, og teorier om informasjonsprosessering (datamaskinen som modell for hvordan læring skjer hos mennesket). Å lære å lære blir kunsten å kjenne systemets muligheter og begrensninger, også kalt *metakognitiv kunnskap*.

Den stramme behavioristisk-teknologiske oppfatningen, der det personlige forholdet mellom elev og lærer ble skadelidende, og der elevens initiativ ikke fikk komme til sin rett, ble etter hvert skjøvet til side. Den ble delvis erstattet av en kognitivistisk forståelse av læreprosessen, der innsikt og forståelse, struktur og kreativitet ble det viktigste. Denne utviklingen skyldtes spesielt psykologen Jean Piaget, med et fokus som også førte med seg en forandring i menneskesynet. Mennesket ble nå oppfattet som *aktivt*, og individet lærte gjennom aktivt samspill med omgivelsene. Den viktigste oppgaven for pedagogikken ble å fremme en læreprosess der begrepene var ordnet i strukturer, med det formål å gi mest mulig kunnskap og innsikt.



### 2.4.1 Tenkningens logiske strukturer og kunnskapens utvikling

En sentral representant for kognitivismen er den sveitsiske psykologen Jean Piaget (1896-1980). Han har medvirket til et økt fokus på å beskrive utviklingsgangen for de forskjellige sider ved barnets personlighet. Han var egentlig biolog, og denne bakgrunnen innenfor naturvitenskapene har nok preget hans måter å formulere problemstillinger på innenfor psykologien.

Piaget utviklet gjennom sine studier, deriblant mange undersøkelser av barns teorier om hverdagsfenomener, en abstrakt teori om tenkningens logiske strukturer. Dette forskningsfeltet ga han navnet *generisk strukturalisme*, forstått som studier av kunnskapens utvikling. Han kom frem til at barn i løpet av oppveksten går gjennom flere forskjellige *utviklingsstadier*, med særegne kjennetegn, og hvor hvert stadie bygger på det foregående.

”Utviklingen fortsetter i en dynamisk spiral med likevektsforskyvning (som oppstår i møtet mellom de kognitive strukturene og omverdenen) og tilfeldig balanse, som først oppstår på neste utviklingsnivå.” (Kroksmark 2006:303).

Grunnbegreper hos Piaget er *skjema*, *adaptasjon*, *assimilasjon*, *akkomodasjon* og *ekvilibrium*. *Skjema* er handlings- eller oppfatningsmønstre, som barnet forholder seg til seg selv og omverden gjennom. I følge Piaget har barnet alt fra første leveår innebygde strukturer, som utgjør et skjema. Gjennom den biologiske modningsprosessen og i møte med omgivelsene utvikler individet stadig mer kompliserte skjemaer, som betyr læring på et høyere nivå.

Med *adaptasjon* mener Piaget tilpasning, som en prosess bestående av både *assimilasjon* (nye impulser tilpasses eksisterende strukturer) og *akkomodasjon* (modifisering av eksisterende skjema). Målet er at individet

skal nå et *ekvilibrium*; komme i perfekt balanse mellom tankenes struktur og omverdenen. (Kroksmark 2006:305).

Artikkel *Fra psykologi og undervisning* (Piaget 2006:315ff), bygger på spørsmålet "Hva kan barnpsykologien gjøre for pedagogen?" Han peker i introduksjonen på at ulike typer lærestoff fordrer ulike undervisningsmetoder. I noen fag, "For eksempel Frankrikes historie eller rettskrivning", hvor innholdet er utarbeidet/ funnet opp på forhånd, dreier diskusjonen seg om gode eller dårlige teknikker for informasjonsformidling. Men i andre typer fag, "... hvis karakter er uavhengig av mer eller mindre spesielle hendelser og utallige enkeltstående beslutninger, og som snarere gjelder undersøkelser og oppdagelser som den menneskelige intelligens hevder sine universelle og autonome egenskaper på grunnlag av: (..)", blir spørsmålet om slik kunnskap må *rekonstrueres og gjenoppdages* for å assimileres hos eleven. På bakgrunn av sistnevnte type fag, ble en oppfostring til *aktiv utforskning* et ideal, til forskjell fra en oppdragelse som bestod av at man "dresserer elevene til å ville bli matet med ferdige sannheter og til å erverve kunnskaper gjennom *passivt mottak*".

I forlengelsen av dette sier Piaget i artikkelen, at *intelligensens* viktigste funksjon er å forstå og å oppfinne; å *konstruere strukturer gjennom å strukturere virkeligheten*. En slik kunnskapsbevissthet, eller intelligens, vokser frem av handlinger, og er:

*"... resultat av en sammensmeltning av virkeligheten med den allmenne og nødvendige koordineringen av handlingsmønstrene. Å ha kunnskap om et objekt er å ha handlet i forhold til det, å ha omdannet det og å ha forstått denne omdannelsens mekanismer gjennom selve de omdannende handlingene. Å ha kunnskap er altså å ha assimilert virkeligheten i omdannelsens strukturer, og det er disse strukturer som utvikler intelligensen i egenskap av å være en direkte forlengelse av handlingene på et indre, mentalt plan."* (Piaget 2006:317).

Piaget presenterer deretter de ulike stadiene/ utviklingsperiodene (Piaget 2006:318ff):

- Sensorisk-motorisk periode, til ca 2 år: Konstruksjon av handlingsskjemaer som blir substrukturer for de operative og begrepsmessige strukturene på senere stadier.
- Pre-operasjonell periode, fra ca 2 år: Dannelse av symbolske eller semiotiske funksjoner, store endringer i perspektivet hos barnet.
- Konkret-operasjonell periode, fra ca 7-8 år: Stadig mer adaptasjon, koordinering og desentrering munner ut i en generell form for likevekt.
- Operasjonell periode, fra ca 11-12 år: En ny måte å resonnerer på, som også omfatter hypoteser.

Piaget påpeker (2006:322) at selv om disse stadiene alltid følger etter hverandre i samme rekkefølge, så er aldersnivåene ikke absolutte, og kan varierer i forhold til for eksempel det sosiale miljøet og ervervede erfaringer.

Hvordan er så forholdet mellom *modning* og *øvelse*, ifølge Piaget?

Intelligensens utvikling skjer gjennom naturlige eller spontane prosesser, og utgjør betingelser for oppfostring og undervisning. Han antar at de intellektuelle operasjonene er uttrykk for nevrologiske samordningsprosesser, men påpeker at nervesystemet ikke er ferdig utviklet før i 15-16-årsalderen. Men selv om noen betingelser er nødvendige, kan det dreie seg om *flere* betingelser enn disse. I tillegg til nervesystemets modning, mener Piaget at den funksjonelle øving som ligger i *handling* også spiller en rolle i utvikling av operasjoner. Slike erfaringer kan være av ulik art; fysiske erfaringer (håndtere objekter og avdekke egenskaper gjennom å foreta abstraksjoner) og logisk-matematiske erfaringer (i tillegg til å avdekke egenskaper ved objektet, gjennom abstraksjon også avdekke egenskaper ut ifra de handlinger man utfører med objektet). (Piaget 2006:322).

Tomas Kroksmark påpeker i sin introduksjon av Piaget, at hans teorier har vært utsatt for *kritikk* fra ulike hold. Man kan for eksempel stille spørsmål om det er slik at alle barn er like, om de utvikles i samme takt, og om det er rimelig at alle elevene skal nå de samme målene i lik hastighet. (Kroksmark 2006:310). Den såkalte "piagetkritikken" på 1970-tallet stilte dessuten spørsmål om hvorvidt forskningsresultatene var genuine; om det var slik at barna ble testet på *egne* premisser, eller på de voksne forskernes. Margaret Donaldson gjentok en rekke av Piagets forsøk, med det utgangspunkt at hans eksempler var uforståelige for barn. Slike kritiske forsøk er også utført av Karsten Hundeide ved Universitetet i Oslo (1977). Det vil føre for langt å komme inn på disse resultatene her i denne oppgaven.

#### **2.4.2 Begrepslæring og tankemessig bearbeidelse**

"Å lære uten å tenke har ingen verdi." (Confucius)

Som nevnt tidligere tar jeg i denne oppgaven utgangspunkt i bl.a. Magne Nyborg (1928-1996) sin læringsdefinisjon: "Læring definert som det å forandre seg eller forandres ved å gjøre, lagre og tankemessig bearbeide langtidslagrede/huskede erfaringer." (Nyborg 1990, referert I Frøyen 1998:41).

Nyborg og andre har i over mer enn 30 år forsket på hvordan tilrettelegging av læring skal hjelpe elevene å forstå og oppnå sammenheng i det de lærer. Her er det viktig å observere og handle i forhold til virkeligheten omkring dem, og å kunne sette navn på ting og hendelser. Det grunnleggende hos Nyborg er *begrepslæring*, slik at man også kan forstå det man ser, leser og

hører. Dette harmonere godt med hans læringsdefinisjon, hvor tankemessig bearbeidelse er et viktig element.

Begrepslæring som teori går ut på at symboler (ord, tall og annet) representerer fenomener (for eksempel lastbil, furu og blokk), og klasser av fenomener (for eksempel biler, trær og hus). Det vil si at for å forstå symbolene, må man ha lært begreper og systemer av begreper. – Både om likheter innad i en klasse av begreper (det som er felles for alle trær), og forskjeller mellom ulike klasser (for eksempel trær i forhold til busker) og innen klasser (for eksempel gran i forhold til furu).

Grunnleggende begrepssystemer, GBS, er nødvendige for å lære mer avanserte begreper/ systemer. GBS spiller også en viktig rolle i læring av ferdigheter, og engasjement og motivasjon for læring. En viktig del av forskningen til Nyborg og hans medarbeidere har derfor handlet om sammenhengen mellom grunnleggende begrepslæring og videre læring. Mye av denne virksomheten er knyttet til INAP, Institutt for Anvendt Pedagogikk, som er en ideell stiftelse basert på pedagogisk grunnlagstenkning ut fra Magne Nyborg og medarbeidernes arbeid. (INAP 2007).

### **2.4.3 Instrumentalistisk tilnærming til læring**

*Language is a poor thing. You fill your lungs with wind and shake a little slit in your throat, and make mouths, and that shakes a pair of little drums in my head – a very complicated arrangement, with lots of bones behind – and my brain seizes your meaning in the rough. What a roundabout way, and what a waste of time!*  
(Du Maurier, referert i Miller 1963:10).

Som professor i psykologi ved Harvard University utgav George A. Miller i

1963 boka *Language and Communication*. Den gjør krav på å være både vitenskapelig og psykologisk. Psykologi defineres her som adferdsvitenskap ("science of behavior"), og boka konsentrere seg om språk som samspillsadferd mennesker imellom ("... cooperative human behavior").

Miller har en *behavioristisk* tilnærming til språk og kommunikasjon. Dette kommer godt til uttrykk i sitatet over, og utsagn som for eksempel: "In short, listeners respond to spoken words in the same way they respond to other energies that impinge upon their receptor organs" (Miller 1963:4-5).

Når det gjelder sammenhengen mellom *språk og læring* skriver han følgende: "The process by which the sounds of a language come to acquire meaning is called learning. Any scientific theory of language and meaning must have something to say about the learning process." Når et barn har lært et språk, hva er det da det har lært? Meningen av språkets ord og setninger, vil vi kanskje svare. Men vi må da også bestemme/definere *hva* mening er, og hvordan vi kan vite at en person har *lært* en mening (Miller 1963:159).

Miller finner det hensiktsmessig å skille mellom to ulike typer læringsteorier: "Association Theory" (stimuli - respons, f.eks. Skinner) og "Field Theory", som ser person og situasjon i sammenheng (Miller 1963:162-3).

Miller (1963:119) tar også for seg individuelle forskjeller i språkbruk ("individual verbal behavior"). Det faktum at mennesker snakker ulike språk er nok den mest iøynefallende forskjellen, men også innenfor ett og samme språk finnes det store individuelle forskjeller i bruken av språket – "Differences in verbal *style*". Miller refererer til et tenkt eksempel hvor en gruppe studenter får i oppgave å skrive flere korte fortellinger. Disse samles så inn og en ekspertgruppe skal prøve å finne ut hvilke som hører sammen

(- har samme forfatter). Ekspertene lykkes ikke 100 %, men langt bedre enn man kunne forvente. Hvorfor? Hvilke kriterier arbeidet de etter for å kunne finne ut hvilke tekster som var skrevet av samme person? Dessverre var de ikke selv i stand til å svare på dette spørsmålet. De brukte sin intuisjon, og kunne ikke formulere noen kriterier for sorteringen. Miller spør: Er det slik at verbal stil bare kan tilnærmes gjennom intuisjon og 'inference', eller finnes det tilfredsstillende kvantitative prosedyrer?

## **2.5 Oppsummering og vurdering av teorier om læring (og utvikling)**

### ***Læringsbegrepet/ kriterier for læring***

Jeg velger å bruke Nyborgs og Dysthes definisjoner av læringsbegrepet videre i oppgaven. Disse gir kjennetegn på læring som er godt etablert i fagfeltet, samtidig som de også gir en god inngang både til det sosio-kognitive ('tankemessig bearbeide') og til det sosio-kulturelle (læring som grunnlag for handling i ulike situasjoner). Fokuset på tankemessig bearbeidelse, begreper og faglig kunnskap, gjør samtalen til et relevant verktøy for å fremme læring.

Begrepene 'læringsstrategier', 'læringsverktøy' og 'læringspotensial' blir også viktige å ta med videre i oppgaven. Å utvikle elevenes læringsstrategier har fått et sterkt fokus i *Kunnskapsløftet*, og harmonerer godt med et syn på eleven som aktør.

### ***Interaksjon mellom læring og utvikling***

Hva kommer først; -læring eller utvikling? Og hva spiller størst rolle i individets læring og utvikling; det kognitive eller det sosiale?

Flere av teoretikerne som er presentert i denne oppgaven ser læring som en dimensjon ved sosial praksis, basert på grunnleggende antagelser om personen, omverdenen og relasjonen mellom dem. Videre sees læring også som en *prosess*, hvorigjennom det – på ulike måter – foregår *internalisering* av viten. Men det er for øvrig uenigheter om hva som kommer først; læring eller utvikling. Spesielt Vygotsky, og også Piaget, går inn på dette spørsmålet.

Vygotskys teori om ZPD, den nærmeste utviklingssone, er et eksempel på en teori hvor begrepet internalisering spiller forskjellige roller. Han mener at utviklingsprosessen henger *etter* læringsprosessen.

Bruner har mange likheter med Vygotsky. Gjennom sin teori om stillasbygging (scaffolding) understreker han viktigheten av at barnet får hjelp av en mer kompetent person. Han ser stillasbygging som både en midlertidig og en kontinuerlig hjelp til barnet, i det nye stils bygges opp når gamle er overflødige. Spiralprinsippet hos Bruner tar opp hvor viktig det er å ta utgangspunkt i det sted den lærende er, og at avansert kunnskap bygger på med grunnleggende kunnskap. Motivasjon av elevene er grunnleggende, og gjøres best ved å fremme deres lyst til å undersøke ("Learning by discovery").

Både Vygotskys og Bruners teorier kan sees i forhold til Klafkis kategoriale dannelse. Han er opptatt av dannelsesinnholdet som er grunnlaget for skolens undervisning, og i likhet med Bruner fremsetter han et "prinsipielt kriterium": Bare det lærestoffet som er "representativt for grunnleggende saksforhold og problemer" kan gjøre krav på en sentral plass i læreplanen. Klafkis kategoriale dannelse er en syntese av formale- og materiale dannelseteorier, med fokus på helheten.



### ***Læring som en dimensjon ved sosial praksis***

Lave og Wenger skriver om læring som en dimensjon ved sosial praksis, noe som fordrer aktive og engasjerte deltagere. All læring er situert i spesifikke sosiale situasjoner, ikke i individets bevissthet. De sier derfor at læring er det som skjer *mellom deltagerne*. På spørsmålet om en slik praksis fører til sosial reproduksjon svarer de nei. – Fordi det skjer en kontinuerlig fornyelse i de ulike grupper av deltagere.

### ***Kognitivismen***

Her handler det om at kunnskap blir representert, klassifisert og bearbeidet. Fokuset er flyttet fra læreren til *elev*, og metakognitiv kunnskap blir viktig. – Hvordan man kan "lære å lære", slik at den kognitive kapasiteten hos den enkelte kan utnyttes best mulig.

Piagets teorier handler om tenkningens logiske strukturer og kunnskapens utvikling. Grunnbegrepene hans i denne sammenhengen er *adaptasjon* (ved prosessene *assimilasjon* og *akkomodasjon*) gjennom innebygde strukturer (kalt *skjema*). Målet er å nå *ekvilibrium*; en likevekt mellom tankestrukturer og omverdenen. Han skriver en del om intelligens, og peker dessuten på at mye av undervisningsinnholdet krever aktiv utforskning av elevene.

Nyborgs begrepslæringsmetode tar utgangspunkt i Grunnleggende begrepssystemer (GBS), og bygger på disse med mer avanserte begrepet etter hvert som barnet mestrer de grunnleggende begrepene.

Som representant for instrumentalismen har jeg valgt Miller, med en behavioristisk tilnærming til læring. Han skiller mellom to ulike typer læringsteorier: "Association Theory" (stimuli - respons, f.eks. Skinner) og "Field Theory", som ser person og situasjon i sammenheng. Interessant er

det også at han snakker om ulikheter i 'verbal style', når han skal forklare at ulike mennesker ordlegger seg på ulike måter.

### 3 TEORIER OM SAMTALE

#### 3.1 Samtalebegrepet

Samtalebegrepet er, ved siden av læringsbegrepet, det som står mest sentralt i denne oppgaven. *Samtale* og *dialog* er to begreper som gjerne brukes om hverandre. Betyr de det samme, eller er det vesentlige forskjeller i bruks- og gyldighetsområdene?

*Escolas ordbok* (Taule 1992) definerer 'samtale' som "prat, røde, konversasjon", og 'dialog' som "samtale mellom to el. flere; utveksling av synspunkter (jf. *Monolog*)". Det synes altså som at 'dialog' er en *type* 'samtale', hierarkisk underordnet denne. Ordet 'dialog' har sin opprinnelse i det greske *dialogos*, som betyr samtale. Det var en betegnelse for den vekslende talen mellom to eller tre aktører, som sammen med korpartier utgjør en av bestanddelene i det antikke, greske dramaet (Lothe m.fl. 1997:46).

Er dette også representativt for slik begrepene brukes i den pedagogiske faglitteraturen? Jeg har tatt utgangspunkt i relevant faglitteratur innenfor området.

En av de sentrale teoretikerne i denne oppgaven er Bakhtin. Han har sagt følgende om dialog: "Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig osv." (Bakhtin 1979:318, referert i Dysthe 1995:61). Bakhtin bruker dessuten begrepet 'dialogisme' om en *kunnskapsteoretisk* tilnærming til studiet av språk og læring som er *samspillsorientert*. Ideene om viktigheten av "den andre" er et

fundamentalt prinsippet i Bakhtins menneskesyn. Vi kan bare nå bevissthet om oss selv gjennom kommunikasjon med andre. Martin Buber tar også opp dette, i boka *Ich und Du* (norsk utgave: *Jeg og du* 2002). Mer om dette senere i oppgaven.

Hos Gadamer finner vi en inngang til samtalen fra et filosofisk ståsted. Han skriver i sin bok *Truth and method* (1975) følgende om samtalen:

*En samtale er en prosess hvor to mennesker forsøker å forstå hverandre. Det som kjennetegner enhver ekte samtale er derfor at deltagerne åpner seg for hverandre, godtar den andres synspunkter og forsøker å gå inn i den andre personen i en slik grad at han forstår, ikke den bestemte personen, men det han sier. Det som må forstås, er hvorvidt personens meninger er objektivt riktige eller ikke, slik at de kan komme til enighet om emnet. (Gadamer 1975:347)*

Hva vil dette bety i en pedagogisk setting? Læreren er avhengig av at eleven forstår læreren, og omvendt. Sentralt her står en atmosfære av trygghet og tillit; en kultur for respekt og felles tilhørighet. En ekte samtale for Gadamer, er en samtale der de samtalende åpner seg for hverandre.

Begrepet 'undervisningssamtale' ('the instructional conversation'/ 'teaching as conversation') brukes i pedagogisk litteratur. Det er her snakk om en dialog mellom lærer og elev, hvor læreren "... listens carefully to grasp the students 'communicative intent', and tailors the dialogue to meet the emerging understanding of the learners." (Tharp & Gallimore 1991). Slike samtaler kan være såkalte 'ledede samtaler' (for eksempel en lærerstyrt samtale), til forskjell fra 'egeninitierte samtaler' (som ikke er styrt av en autoritet). Med en 'ledet samtale' mener jeg her en samtale som er ledet av den som er ansvarliggjort av samfunnet, for eksempel en lærer i undervisningssituasjonen.

Lauvås og Handal (1995:169) forsøker å klassifisere samtalebegrepet etter noen dimensjoner: *Maktforhold* (dominans versus likeverd), *interesse* (erkjennelse versus relasjonsavklaring) og *fokus* (person versus sak). Dimensjonen maktforhold handler om forholdet mellom samtalepartnerne, med ytterpunktene dominans og likeverd/ statuslikhet. Dimensjonen *interesse* dreier seg om hvilken interesse som styrer samtalen, med ytterpunktene erkjennelse og relasjonsavklaring. Den tredje dimensjonen, *fokus*, handler om det er person eller sak som er fokus i samtalen.

I sin bok *Relasjonskompetanse* (2005:47ff) gjør Jan Spurkeland en inndeling i tre ulike *samtaleformer*, ut fra formål og stil. De tre er dialog, diskusjon og debatt. Dialog søker bedre kontakt og forståelse mellom to personer, mens diskusjon og debatt har som sine formål hhv. å drive frem en dypere innsikt i et tema, og å kjempe for sitt eget syn. "Diskusjon betyr å slå i stykker og er en verbal kampsport best egnet for ekstroverte mennesker med stort ordforråd og kampglede." (Spurkeland 2005:48). Til forskjell fra dialog, har diskusjon hos Spurkeland en vinn-tap-hensikt. Her er formen preget av dominans og argumentasjon, lite lytting og refleksjon, og *begrenset læring*.

Hos Olga Dysthe har dialog to hovedformer: Den *indre dialogen* (eks. i møtet med lærestoffet), som også kognitivistene er opptatte av, og den *ytre dialogen* i betydning samtale mellom to eller flere. (Dysthe 1996:15). Dialog som begrep kan altså også omfatte de tanker vi gjør oss i møte med en *tekst*, eller mens vi *hører* på andre (såkalt 'indre dialog'). Dialog omfatter her både muntlig og skriftlig dialog. Dette er i tråd med Bakhtin, som ikke skilte mellom skriftlige og muntlige ytringer. (Dysthe 1996:108).

På grunn av denne oppgavens begrensede omfang, velger jeg å se bort fra begrepet *indre dialog*, og konsentrere meg om den *ytre*; samtale mellom to

personer eller i grupper.

Jeg har i denne oppgavens problemstilling valgt å bruke begrepet 'samtale' fremfor 'dialog': *Hva kjennetegner en samtale der formålet er å fremme læring?* Grunnen til dette er at 'samtale' er et videre begrep, som også vil være mer dekkende i forhold til mitt prosjekt her. Selv om 'samtale' er det bærende begrepet i denne oppgaven, vil jeg også bruke 'dialog' der det er naturlig.

## **3.2 Antikkens retorikk og moderne språkkoder**

### **3.2.1 Retorikk og dialektikk**

"Når du stiller dumme spørsmål, får du kloke svar." (Aristoteles)

"Påtvungen kunnskap blir sjelden varig eie." (Platon)

Når det gjelder teorier om samtale, kommer man vanskelig utenom retorikken som fag. Tormod Eide skiller i forordet til *Retorisk leksikon* (1999) mellom "klassisk retorikk" og "den nye retorikk". Med den klassiske retorikk menes det retoriske "system" som grekerne la grunnlaget for mot slutten av det 5. årh. f. Kr., og som har preget utdanningssystemet opp igjennom tidene. Begrepet "den nye retorikk" bruker Eide om spesielle teoretiske modeller innenfor ulike fagdisipliner, som for eksempel lingvistikk, filosofi/ hermeneutikk og kommunikasjonsteori. (Eide 1999:7).

Når jeg velger å ta med litt om retorikk i denne oppgaven, er det fordi jeg

mener at dette er relevant i forhold til teorier om samtale. Det er fremfor alt viktig i et historisk perspektiv, med aner bakover til for eksempel "Den sokratiske samtale", men også fordi jeg mener at det som fagområde kan tilføre nyttig teori ved bruk av samtale for å oppnå læring.

Øivind Andersen stiller innledningsvis i boka *I retorikkens hage* spørsmålet: "Hva er retorikk?". Ordet 'retorikk' stammer fra det greske *rhetor*, som betyr taler. Retorikk brukes om talekunst, eller kunsten å overbevise. I likhet med Eide tar også oppforskjellen mellom "den klassiske retorikk" og "den nye retorikk":

*Ordet "retorikk" brukes i dag av og til om høytravende og svulstige talemåter, det som på norsk kan hete veltaleri. Hjalmar Ekdal i Vildanden "har gulpet opp atskillig retorikk" i den forstand. Oftere brukes det om spissfindig argumentasjon og språklig manipulering, tomme ord som ikke følges opp av handling, fraser som en ikke mener noe med: Ren retorikk! Det er lett å se hvorfor det er gått slik. En kan si at retorikken langt på vei har seg selv å takke. Men det er ikke dette antikken – og jeg – mener med retorikk. (Andersen 1995:12).*

Aristoteles definerer retorikk som evnen til å *mønstre de mulige overtalende momentene* i ethvert stoff. Sagt med andre ord: Å kunne se hvordan alle saker inneholder noe en kan ta tak i og utnytte for å gjøre et bestemt syn troverdig. (Andersen 1995:15).

Sokrates' redskap for å få studentene til å tenke selv, var en bevisst bruk av muntlig dialog. Opphavet til den sokratiske dialogen, også kalt *Den sokratiske metode*, finner vi i Platons *Menon*, der Sokrates underviser en ulærd slavegutt, og får ham til å løse matematiske problemer ved bruk av ledende spørsmål. Gjennom bruk av *sokratisk ironi* later Sokrates som om han er uviten, og mer enn villig til å lære av den andre. Dialogen er basert på at den ene parten er mer kunnskapsrik enn den andre, eller har mer

erfaring. Eleven lærte gjennom dialogen, og asymmetrien mellom de to ble delvis redusert. Sokrates stiller spørsmål, med det formål å avdekke uklarheter etc., og bringe klarhet i den tankemessige bearbeidelsen (jfr. Nyborgs læringsdefinisjon). Sokrates omtalte selv sin metode som "(...) 'jordmorkunst': de sannheter han var med på å forløse, ligger i den andre, men må ha hjelp for å komme fram i dagen." (Stigen 1992:57).

Den norske filosofen Hans Skjervheim har skrevet essayet *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*, gjengitt i Dales bok *Pedagogisk filosofi* (1992).

Grunnproblemet er relatert til skillet mellom 'episteme' og 'doxa', mellom å *overbevise* og å *overtale*. Å overbevise forutsetter at både eleven og læreren er *subjekter*, og fokuset er på å oppnå *gjensidig* forståelse og innsikt. I motsetning til dette forutsetter overtalelsen at eleven er et *objekt*, og at manipulasjon er et godtatt middel for å vinne frem med sin sak.

Skjervheim starter med å trekke opp skillet mellom teoretiske og praktiske vitenskaper, og fastslår at pedagogikken er en *praktisk* disiplin. Allikevel har pedagogikken blitt satt i sammenheng med en *naturvitenskapelig* moderne tenkemåte. Ut fra denne observasjonen formulerer Skjervheim grunnproblemet slik:

*Spørsmålet er nå om den tekniske oppfatninga av pedagogikken sitt vesen er adekvat, om den tekniske mål-middel-modellen er adekvat som grunnmodell når ein vil prøva forstå kva pedagogikk er. Dette er eit avgjerande pedagogisk-filosofisk grunnproblem, ja det er eit meir fundamentalt grunnproblem enn dei såkalla målsetjingsspørsmåla, slik dei til vanleg vert framstilte. (Skjervheim 1992:66f).*

Han tar for seg to hovedsyn på pedagogikken; pedagogikken som en *teknisk* disiplin og pedagogikken som en *biologisk-psykologisk* disiplin. Den første retningen representert med bl.a. John Watson og behaviorismen, den siste



med Rousseau og fri vekst. Skjervheims tese er at det finnes et *tredje* alternativ: det *dialektiske*. Han trekker frem Sokrates som en stor dialektiker, og viser til at han ikke passer inn i noen av de to alternative modellene på pedagogisk tenkning.

For å forklare det dialektiske går Skjervheim til antikkens skille mellom 'episteme' og 'doxa', mellom det å overbevise og det å overtale, hhv det å nå virkelig *innsikt* versus bare *meninger*. Denne differansen ligger hos Platon til grunn for skillet mellom dialektikk og retorikk, i det Platons kritikk av den sofistiske retorikken i prinsippet er en kritikk av den tekniske påvirkningsmodellen. (Skjervheim 1992:67ff). Jeg vil komme tilbake til skillet mellom 'episteme' og 'doxa', og dets innvirkning på pedagogikken, læring og samtale, i drøftningskapitlet (kapittel 4).

### 3.2.2 Språkkoder og sosial reproduksjon

*"When I use a word," Humpty Dumpty said in a rather scornful tone, "it means just what I choose it to mean – either more or less."  
 "The question is," said Alice, "whether you can make words mean so many different things."  
 "The question is," said Humpty Dumpty, "which is to be the master – that's all."  
 (Alice in Wonderland av Lewis Carroll, gjengitt i Miller 1963:1)*

Basil Bernstein var en av de første som interesserte seg for språk fra en sosiologisk synsvinkel, i sitt hovedverk *Class, codes and control* fra 1973. I hans kodeteori er det *språket* som er bærer av "de sosiale genene", og som først og fremst overfører en gruppes kultur, struktur, vaner og holdninger.

I 1954 arbeidet Bernstein som lærer på en østkantskole i London. Der

observerte han at arbeiderklassebarna gjorde det vesentlig dårligere på de delene av IQ-tester som handlet om *språkbruk*, enn elevene fra middelklassen. Ut fra dette mente Bernstein at barna hadde ulike *språkkoder* med seg hjemmefra, og at dette hang sammen med foreldrenes plass i arbeidslivet. "Ulike former for makt i arbeidslivet genererer ulike former for bevissthet i familien." (Riksaasen 2000:2). Bernstein mente at mens middelklassen hadde både begrenset og utvidet språkkode, hadde arbeideklassen bare tilgang på en begrenset språkkode.

De to ulike språkkodene kan godt oppfattes som to helt forskjellige måter å bruke språket på, men Bernstein ser dem heller som to *ytterpunkter* på en skala med flytende overganger.

*Set fra et lingvistisk synspunkt vil begrænset respektiv nuanceret kode have noget at gøre med den grad af sandsynlighed, hvormed man kan forudsige, hvilke ord og sætningsstrukturelementer, der vil blive brugt for at få verbaliseret en eller anden given mening. Ved brug af den begrænsede kode vil valg af ord og syntax ske indenfor et relativt snævert område; den verbale planlægningsproces vil derfor være enkel og ske på et relativt lavt og ukomliceret niveau. Sandsynligheden for rigtig forudsigelse vil derfor være forholdsvis stor. Ved brug af den nuancerede kode foretages valgene indenfor et mere omfattende område; den verbale planlægningsproces sker på et højere og mere kompliceret niveau. Sandsynligheden for rigtig forudsigelse vil derfor være tilsvarende mindre. (Sørensen 1975:72-73)*

Selv om slike språkkoder i noen grad vil være avhengig av personlighet, temperament og annet, mener altså Bernstein å ha grunnlag for å hevde at det svært ofte er en sammenheng mellom måten man bruker språket på, og hvilket *samfunnslag* man tilhører. Middelklassen bruker i større grad en utvidet (nyansert) kode, mens de laveste sosiale lag oftere bruker en mer begrenset språkkode. Fordi dette styrker solidaritetsfølelsen med medlemmer i samme gruppe, vil det også bidra til en *sosial reproduksjon*,

hevder Bernstein.

Han trekker også inn forholdet mellom medlemmene i en familie, hvor både barn og voksne har sine roller med tilhørende status, og hvor de voksne lett utøver kontroll over barna, som et ledd i oppdragelsen. Bernstein skiller mellom rolle- og personsentrerte familier. I de *rollesentrerte* familiene vil barnets rolle (for eksempel "den eldste gutten") være avgjørende for kontroll og oppdragelse. I de *personsentrerte* familiene vil barnets individuelle personlighetstrekk bli tillagt større betydning. Generelt sett er det, i følge Bernstein, slik at rollesentrering er mer utbredt innenfor en begrenset kode, mens personsentrering dominerer innenfor en utvidet (nyansert) språkkode.

"Hvis blot alle forældre var middelkasseforældre med middelklassebørn, der havde middelklassesprog, middelklassenormer og middelklasseforudsætninger, så kunne skolen sagtens lære dem noget." (Bernstein, referert i Sørensen 1975:77).

Bernstein hevder at skolesystemet benytter *middelklassens* verdier og språkkoder (*utvidet* kode), noe som har uheldige konsekvenser for barn fra arbeiderklassen (som er oppvokst med en *begrenset* språkkode). Barn fra arbeiderklassen opplever dermed at det er en *diskontinuitet* mellom hjem og skole, og de vil dermed ha vanskelig for å kunne leve opp til skolens krav og forventninger. Det advares mot en "ond sirkel" som opprettholder den sosiale reproduksjonen: spesialundervisning, tap av et språklig stimulerende klassemiljø, reduserte muligheter for videre utdanning, styrket solidaritet med arbeiderklassemiljøet, og overføring av den samme begrensede språkkode til neste generasjon.

Kritikere vil hevde at Bernstein ikke har godt nok empirisk grunnlag for å trekke disse slutningene, og at oppdelingen i to språkkoder blir for enkel og

karikert. Bernstein selv understreker at det i hans teori naturligvis er snakk om en forenkling, og at det ikke er en entydig og direkte sammenheng mellom kode og samfunnsklasse. (Sørensen 1975:75).

### ***Bernsteins teorier anvendt i organisering av undervisningen***

Björg Brandtzæg Gundem anvender i boka *Skolens oppgave og innhold* Bernsteins kodeteori i forhold til organiseringen av skolens innhold. (Gundem 1998:258ff). Bernstein skiller mellom to typer læreplaner/ former for organisering av skolens innhold; kolleksjonstypen og den integrerte typen. *Kolleksjonstypen* kjennetegnes ved at innholdselementene er klart avgrenset fra hverandre, den er fagsentrert, undervisningen er formidlende og elevene har et begrenset valg. I den *integrerte typen* står derimot innholdselementene i et åpent forhold til hverandre. Her er lærestoffet tverrfaglig, undervisningen problemorientert, elevene har et større valg, og lærer og elev er i et gjensidig avhengighetsforhold.

Videre innfører Bernstein begrepene klassifisering og ramme. *Klassifisering* beskriver graden av avgrensning mellom innholdselementene (fra sterk til svak). *Rammen* refererer til graden av kontroll (fra liten til stor) som læreren og eleven har når det gjelder utvelgelse og organisering av lærestoffet og progresjonen i det. Elever med en *utvidet* språkkode, vil i følge Bernstein ha bedre forutsetninger for å takle undervisningssamtaler med en svak ramme; åpne spørsmål, en løsere struktur, hvor mye er opp til dem. Det motsatte er tilfellet med elever som innehar en begrenset språkkode. De vil ha behov for en undervisning med sterkere rammer, i form av et mer strukturert og fastlagt undervisningsopplegg.

Begrepet *kunnskapskoden* brukes om forholdet mellom klassifisering og rammer, og hvordan dette beskriver den oppfatningen av kunnskap som har fått gjennomslag i ulike læreplaner og skolesystemer. En slik kunnskapskode

vil nødvendigvis varierer i tid og rom. Gundem siterer Bernstein idet han er kritisk til "den europeiske kolleksjonskoden": "The key concept of the European collection code is discipline. This means learning to work within a received frame. It means in particular, learning what questions can be put at any particular time" (Bernstein 1971:240-241, referert i Gundem 1998:258).

Rita Riksaasen (2000) sammenligner i sitt doktorgradarbeid (1999) allmennlærer- og førskolelærerutdanningen, og bruker Bernsteins kodeteori som et verktøy i denne analysen. Kort fortalt kommer hun frem til at ulik undervisningspraksis på de to utdanningene fører til en tendens der "skolekoden" og en synlig pedagogikk (sterke rammer) reproduseres i allmennlærer-utdanningen, og "førskolekoden" og en usynlig pedagogikk (svake rammer) reproduseres i førskolelærer-utdanningen. Hennes empiri viser bl.a. at dette gjenspeiles i hvordan lektorene samtaler/ åpner for samtaler med studentene, og hvordan studentene lærer opp til å samtale med barn og elever i sitt senere yrkesliv. Riksaasen oppsummerer artikkelen slik:

*Ulik undervisningspraksis som ble observert i AL-utdanningen og FL-utdanningen ble ofte begrunnet med ulike læreplaner. Jo mer detaljerte læreplaner, desto høyere tempo og mer lærerstyrt undervisning. En forskjell som fortsatt sitter i "ørene" mine er lektorenes ulike stemmer (regulerende diskurs). De emosjonelle og innbydende stemmene i FL-utdanningen sto ofte i kontrast til de raske og styrende stemmene i AL-utdanningen. Måten studentene ble invitert til å delta i diskusjonene på, syntes å være avgjørende i forhold til videre kommunikasjon. (Riksaasen 2000:11)*

Arbeidet til både Gundem og Riksaasen er eksempler på at Bernsteins teorier fortsatt er aktuelle, og har mange bidrag å komme med i den pedagogiske debatten. *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen* viser til en klar sammenheng mellom utdanning og sosiale skiller. Jeg kommer tilbake til

denne, sett i sammenheng med Bernsteins teorier, i kapittel 4.

### 3.3 Dialogismen

Det sosio-kognitive perspektivet representerer et mer utvidet syn på læring. Mens 'dialog' vanligvis blir brukt om samtale mellom to eller flere personer, blir 'dialogisme' brukt om *en kunnskapsteoretisk tilnærming* til studiet av språk og læring som er *samspillsorientert*. De to mest fremtredende teoretikerne her er Mikhail Bakhtin og Ragnar Rommetveit. Dysthe skriver i innledningen til artikkelsamlingen *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*:

*Dialogismen representerer eit eksplisitt humanistisk, hermeneutisk basert motstykke både til den amerikanske behavioristiske og den informasjonsteknologisk inspirerte psykologien om den individuelle organismen. (Dysthe 1996:14).*

#### 3.3.1 The Problem of Speech Genres

Den russiske kulturfilosofen Mikhail Bakhtin (1895-1975) sine teorier ble allment kjent på 1970-tallet, og har siden hatt stor innflytelse. Han forklarer kommunikasjon på et generelt nivå, og hans teorier er tett knyttet opp mot interaksjonell psykologi, inspirert av G.H. Mead.

Bakhtin utviklet en filosofisk antropologi basert på at dialog er grunnleggende for all menneskelig eksistens. Han argumenterte for at "den andre" er helt nødvendig for individets anstrengelser for å forstå- og oppfatte

seg selv, og for konstruksjonen av vår identitet. Vi er avhengige av andres synspunkter, og vår relasjon til andre utgjør den eksterne delen av vår bevissthet. Derfor bruker ikke mennesket først og fremst språket for å uttrykke seg selv, men for å *kommunisere*, være i *dialog*. Det er disse prosessene som skaper og omformer den sosiale verden, ifølge Bakhtin.

*Jeg oppnår bevissthet om meg selv, jeg blir meg selv bare ved å avsløre meg overfor den andre, gjennom den andre og med den andres hjelp. De viktigste handlinger, de som konstituerer selvbevisstheten, er bestemt av deres forhold til en annen bevissthet (et du). ... Selve menneskets vesen (både det indre og det ytre) er dyp kommunikasjon. Å være betyr å kommunisere. ... Å være betyr å være for den andre, og gjennom den andre, for seg selv. Mennesket har ikke noe indre territorium som det eier selv; det er fullstendig og alltid på grensen, og i det mennesket ser inn i seg selv, ser det inn i øynene på den andre eller gjennom øynene til den andre. ... Jeg kan ikke greie meg uten den andre; jeg kan ikke bli meg selv uten den andre; ...*  
(Bakhtin 1984: 311-12, referert av Dysthe (1997:79))

Bakhtins essay *The Problem of Speech Genres* ble skrevet i 1952-53, og er del av et større planlagt, men ikke fullført, verk (*The Genres of Speech*). Språket finner vi på alle områder av menneskelig aktivitet, og det er realisert gjennom individuelle konkrete ytringer (muntlig eller skriftlig). Ytringer ("utterance") skapes av stemmer, som referer til talerens intensjoner. Bakhtin definerer begrepet talesjangere slik: "Each separate utterance is individual, of course, but each sphere in which language is used develops its own *relatively stable types* of these utterances. These we may call *speech genres*." (Bakhtin 1986:60).

Bakhtin ser på ytringens spesifikke kjennetegn innenfor *retoriske* sjangere, i forhold til deres generelle *lingvistiske* natur. Videre er skillet mellom *primære* ("simple") og *sekundære* ("complex") talesjangere viktig. Eksempler på *sekundære* talesjangere er romaner, skuespill og vitenskapelig forskning.

Disse inneholder en mengde *primære* talesjangere (for eksempel i form av dagligdagse ytringer og private brev). De sekundære sjangerne er mer komplekse, men er like fullt del av det store spekteret sjangertyper vi omgir oss med hver dag. Hvorfor er dette et viktig skille for Bakhtin? Jo, fordi han mener at *begge* typer talesjangere må analyseres, for å kunne danne et sant bilde av ytringens kompliserte natur. (Bakhtin 1986:62).

*To ignore the nature of the utterance or to fail to consider the peculiarities of generic subcategories of speech in any area of linguistic study leads to perfunctoriness and excessive abstractness, distorts the historicity of the research, and weakens the link between language and life. After all, language enters life through concrete utterances (which manifest language) and life enters language through concrete utterances as well. (Bakhtin 1986:63).*

Hva er det så alle disse ulike sjangerne har felles? Jo, sier Bakhtin, de er alle konstruert av samme materiale; *ord*. Ordene finner vi i ulike språk, men viktigere er det at ordene er del av *kommunikasjonen mennesker imellom*.

Dialogbegrepet avføder også begrepet stemme ("voice"). Det kan forklares som "The speaking personality, the speaking consciousness" (Wertsch 1991:51, referert i Skagen 1998:54). Bakhtin går ikke med på at stemmer eksisterer *isolert* fra andre stemmer, men at de alltid er rettet mot hverandre; ikke nødvendigvis i en samtale ansikt-til-ansikt, men at det dialogiske elementet er en integrert del av enhver stemme. – De søker hverandre ved å produsere ytringer som er del av en kommunikasjonsakt. Bakhtin mente at: "...every utterance must be regarded primarily as a response to preceding utterances of the given sphere (we understand the word "response" here in the broadest sense)." (Wertsch 1991:53, referert i Skagen 1998:55).



Bakhtin bruker videre begrepene 'monologisering' og 'kreativ forståelse' som et motsetningspar. Monologen for Bakhtin, er den ytringen som *ikke* gir rom for tvil, motforestillinger og spørsmål. Han omtaler det også som 'det autoritative ordet', noe Bakhtin hadde personlige erfaringer med fra sin samtids sovjetiske samfunn, både i stat, skole og kirke. 'Kreativ forståelse' derimot skjer gjennom den åpne og aktive dialogen, og blir hindret av 'monologisering'. Selv om Bakhtin hevder at alle ytringer i *prinsippet* er dialogiske, kan dette potensialet bli realisert i større eller mindre grad.

Kaare Skagen (Universitetet i Tromsø) bruker Bakhtins teori om talesjangerne i en veiledningskontekst, i sin doktoravhandling: *A Mind Free From Distraction. A Micro-sociological Study of Supervision Conferences in Teacher Training* (1998). Bakhtins teori utgjør et sentralt perspektiv i Skagens studie, men han understreker at Bakhtins dialogbegrep ble utviklet på et generelt grunnlag, uten referanse til veiledning i lærerutdanningen. Skagen argumenterer for at veiledningssamtaler i tysk lærerutdanning kan tjene som et eksempel på en spesifikk talesjanger (i Bakhtins forståelse av begrepet).

Skagen tolker Bakhtin i lys av to teoretiske perspektiver: Bakhtins begreper om ulike talesjangre ('speech genres'), inkludert begrepet om 'diskursiv dominans', og veiledningsteori. Han drøfter pedagogisk veiledning i lærerutdanningen, med feltstudier i Tyskland og bruk av en kvalitativ metode. Jeg vil her konsentrere meg om det i veiledning som tangerer *samtalen*, og ikke veiledningssamtalen som sådan.

'Diskursiv dominans' finner sted i veiledningssamtaler når de samtalende prøver å *kontrollere* samtalesituasjonen og den de samtaler med. Dette inkluderer kontroll over tid (kvantitativ), av subjekt (semantisk) og interaksjon (interaktiv). 'Diskursiv dominans' er relatert til Bakhtins begrep

'monologisk diskurs'. (Skagen 1998:51). Skagen utdyper dette senere slik: "Bakhtin includes social positions as influencing factors in dialogue, but does not seem to have a fully developed concept of the discursive dominance that can be observed in dialogues." (Skagen 1998:62).

Det opereres med et skille mellom to typer av teorier og begreper: *grunnleggende antagelser* ('basic assumptions') og *underbygde teorier* ('substantive theories'). Bakhtins antagelse om at *dialog er et grunnleggende begrep i forståelsen av menneskelig eksistens* er en slik grunnleggende antagelse, og et forsøk på å forstå menneskelig natur som et dialogisk fenomen (Skagen 1998:12-13).

Den tradisjonelle kommunikasjonsmodellen, hvor det dreier seg om overføring av tale og tekst (med en sender som overfører et budskap til signaler, som igjen overføres til en mottaker og så tolkes til en melding), kritiseres av Bakhtin. Denne modellen tar sitt utgangspunkt i at det er mulig å overføre et budskap til en annen person uten fare for *misforståelser* underveis i transaksjonsprosessen. Man kan si at dette er en modell med rot i matematisk informasjonsteori, hvor senderen er den aktive part, og mottakeren den passive.

Bakhtin forsøker seg på en visualisering av samtalen i sin alternative modell. Overføring av et budskap er ikke den eneste funksjonen en tekst(er) har. De(n) har også en *dialogisk funksjon*, og dette er i følge Skagen hovedbudskapet hos Bakhtin. Han mener at en tekst kun kan forstås som en samtale mellom to parter (Wertsch, 1991:71-78, referert i Skagen 1998:53ff).

De to hovedfunksjonene i kommunikasjon er: 1) Overføring av et budskap, og 2) generering av ny mening. Denne siste funksjonen skiller seg fra den

første i det den er avhengig av *ulikheter* mellom det intenderte og det mottatte budskapet. Bakhtins dialogbegrep er komplekst, fordi han inkluderer mange stemmer og overtoner, til forskjell fra den tradisjonelle kommunikasjonsmodellen som forutsetter et enstemmig ("univocal") budskap:

*Semiotics deals primarily with the transmission of ready-made communication using a ready-made code. But in live speech, strictly speaking, communication is first created in the process of transmission, and there is, in essence, no code.*  
(Bakhtin, 1986:147, referert i Skagen 1998:54)

Bakhtins teori betegnes som translingvistisk, eller kanskje vi kan si interdisiplinær, idet han kombinerer ideer fra mange ulike vitenskapelige disipliner, slik som filosofi, litteraturkritikk, psykologi, historie og sosiologi. En ytring er dermed ikke bare en vokal lyd eller en skreven tekst, men en prosess der tale blandes ("merges") med den *sosiale konteksten* der ytringen ytres (Skagen 1998:54).

Selv om det bare er to personer som kommuniserer, mente Bakhtin at det er flere enn to stemmer som høres. Et eksempel Skagen trekker frem her er at men i en veiledningssamtale (lærerstudent og veileder) for eksempel kan "høre" institusjonens stemme som en overtone i veilederens stemme (Skagen 1998:55). På tilsvarende måte, er også det som *ikke* sies viktig. Dette er også en del av ytringen, og her er det viktig å ha en forståelse av dialogen og konteksten. I en veiledningssituasjon i lærerutdanningen (eks. fra Skagens feltarbeid i Tyskland), er den uuttalte implisitte forståelsen at veilederen har makt til å påvirke studentens karakterer.

Bakhtin refererer selv ikke til noen spesiell aktivitetsarena, men Skagen finner at hans begreper er høyst relevante i tolkningen og forståelsen av

hans funn fra veiledningssamtaler ved lærerutdanningen i Tyskland. 'Comprehensive' teorier, som hos Bakhtin, medvirker til å forklare veiledning (og mange andre kontekster), men må suppleres med grunnleggende ('substantive') teorier (som for eksempel er utviklet med utgangspunkt i analyse og tolkning av materiale fra veiledning i lærerutdanning).

### 3.3.2 Enstemmig og flerstemmig dialogisk funksjon

Den estiske semiotikeren Yuri Lotman er en av dem som videreførte Bakhtins teorier (Lotman 1988 og 1990, referert i Dysthe 1996:112-113). Lotman postulerte at alle tekster har *to* funksjoner samtidig; en 'enstemmig' og en 'dialogisk' funksjon. Når vi vil formidle et bestemt budskap, er det ofte den *enstemmige* funksjonen som dominerer, fordi vi ønsker å få den andre til å forstå og godta det *vi* mener. Motsatt dominerer den *dialogiske* funksjonen når vi lar andre tenke/ jobbe *videre* med vår tekst/ utsagn, slik at teksten blir et "tenkeredskap". Lotman mener at alle tekster inneholder begge disse funksjonene, men at det varierer om det er den enstemmige eller den dialogiske som dominerer.

Dersom mottakeren av en tekst/ ytring bare tar den i mot, uten å stille spørsmål eller reflektere over den, er det den *enstemmige* funksjonen som dominerer. Men hvis mottakeren derimot aktivt tar del, for eksempel ved å argumentere mot- eller utvide det som ble sagt, er det den *dialogiske* funksjonen som dominerer. Begge parter må ta ansvar dersom kommunikasjonen skal være dialogisk.

Statusforskjellen mellom deltagerne kan noen ganger føre til at den enstemmige funksjonen dominerer, for eksempel i en

undervisningssituasjon.

### 3.3.3 Språket som det mest genuint menneskelige ved mennesket

Allerede før skriftene til Bakhtin ble kjent i Vesten (på 70-tallet) arbeidet professor Ragnar Rommetveit (f. 1924), Psykologisk institutt ved UiO, med lignende teorier. I hans hovedverk *Språk, tanke og kommunikasjon* fra 1972 finnes det ingen referanser til Bakhtins arbeid, noe som understreker at de to arbeidet atskilt fra hverandre.

I *Språk, tanke og kommunikasjon* (1972) gir Rommetveit en generell innføring i språk-, tanke-, og kommunikasjonspsykologi. Her møtes en rekke ulike vitenskapsgrener, på tvers av tradisjonelle faggrenser.

Innledningsvis stiller han spørsmålet om hvorfor psykologen er så opptatt av *språk og språkfunksjoner* (Rommetveit 1972:13ff). Jo, språket er det mest *genuint menneskelige* ved mennesket; paradoksalt nok er det både den opprinnelige årsaken til ensomhet, og det som gjør at vi kan åpne oss og gi et annet menneske del i våre egne opplevelser. Språk gir et løfte om et "opplevelsesfellesskap", noe som står i sterk kontrast til den ensommes ensomhet, som oppstår når det løftet ikke blir innfridd.

Et annen skille hos Rommetveit er spørsmålet om mennesket skal gjøres til et forskningsobjekt i *naturvitenskapelig* forstand, hvor forklaring, manipulasjon og kontroll er det viktige, eller i en *åndsvitenskapelig* forstand. Sistnevnte karakteriseres ved forståelse, innlevelse og tolkning. Rommetveit velger det siste alternativet; å studere mennesket *innenfra*, med utgangspunkt i egne opplevelser og erfaringer. "Me er nemleg på eit vis

fanga i språket, i ord om ord, og difor må me i ein viss forstand jamvel lita på eit visst meningsfellesskap som eit grunnlag for ein dialog om kva meining er for noko." (Rommetveit 1972:14).

"Sermerkt for kommunikasjonshandlinga er nemleg ein *sendar* eller *bodskapsformidlar* med ein *intensjon* om å gjera noko kjent for ein *mottakar*." Denne *intensjonen* av å gjøre noe kjent er en *innkoding* (engelsk: "encoding"). En *avkoding* (engelsk: "decoding") setter mottakeren i stand til å oppleve intensjonen i innkodingen, og dermed *ta imot budskapet*. (Rommetveit 1972:31).

Rommetveit fastslår at sender og mottaker kompletterer hverandre; de er forutsetninger for hverandre, og for at kommunikasjon i det hele tatt kan finne sted. I kommunikasjonsakten er det en tydelig rollefordeling. Den ene har til intensjon å gjøre noe kjent, mens den andre går ut fra det, og får ta del i noe som bare den andre kan yte. I denne situasjonen etableres det en *kontrakt* mellom de to, om på hvilke premisser kommunikasjonen foregår.

Hva kan man gå ut ifra at er kjent, og ukjent, for den andre? Dette spørsmålet blir viktig for å si noe om hva som er budskapet i en ytring, og forklare hvordan ulike budskap kan formidles til ulike personer med eksakt de *samme* ordene. Rommetveit viser her til bl.a. Wittgensteins samspill mellom det som er sagt og usagt, og G. H. Meads analyse av kognitiv konvergens; hvordan taler og tilhører tar den andre parts rolle når noe blir sagt og forstått. (Rommetveit 1972:40).

I artikkelsamlingen *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (Olga Dysthe (red.)) er Rommetveit representert med en artikkel, hvor tema er læring og dialog. Han gir i artikkelen *Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring* ei teoriramme for et

dialogisk og sosiointeraktivt perspektiv på læring, noe som representerer et motstykke til så vel amerikansk behaviorisme som informasjonsteknisk orientert psykologi. (Rommetveit 1996).

### **3.4 Samtalen i forhold til eksistens og identitet**

“Mennesket er ikke annet enn hva det gjør seg til”  
(Jean-Paul Sartre 1947:18, referert i Nygård 1993:22).

Både selvforståelse og samhandling med andre mennesker er viktig i forhold til å skape sin egen identitet. Samtalen kan være et eksempel på en slik samhandling som er identitetsskapende.

I dette kapitlet vil jeg utforske samtalens mer eksistensielle sider; hvordan den bidrar til individets selvforståelse, identitetsbygging, hvordan forholdet mellom de samtalende kan være symmetrisk eller asymmetrisk, og også hvordan dette i sin tur kan ha en innvirkning på læring.

#### **3.4.1 “Mennesket blir til Jeg ved Du’et”**

Overskriften er et sitat hentet fra Bubers mest kjente skrift “Ich und Du”, her fra en norsk oversettelse (Buber 2002:29).

Den jødiske religionsfilosofen Martin Buber (1878-1965) mente at mennesket forholder seg til verden på to ulike måter. Enten i et subjekt-objekt-forhold (Jeg – Det), eller i et subjekt-subjekt-forhold (Jeg – Du). I boka *Ich und Du*

fra 1923, skriver han om hvordan man for å kunne ha begrep om et *Jeg* må møte et *Du*.

*Grunnord er ikke enkle ord, men ordpar.  
Det ene grunnord er ordparet Jeg – Du.  
Det andre grunnordet er ordparet Jeg – Det, og her kan også et av ordene Han og Hun tre i stedet for Det, uten at grunnordet endres.  
Følgelig er også mennesket tvefoldig.  
For Jeg i grunnordet Jeg – Du er et annet Jeg i grunnordet Jeg – Det.  
(Buber 2002:5)*

Grunnordet *Jeg – Du* kan bare sies med *hele* vårt vesen, mens grunnordet *Jeg – Det* *aldri* kan sies med hele vårt vesen. Buber skriver også om hvordan et lite barn *erfarer* sin verden (*Jeg – Det*), og hvordan det gjennom grunnordet *Jeg – Du* stifter *forholdets* verden, som noe annet og mer enn det å erfare.

“Alt virkelig liv er møte.” (Buber 2002:13). Her dreier det seg om et møte, og et liv i dialog. Dialogen står sentralt i Bubers tenkning, som den også gjorde i hans liv. Bl.a. talte han fredens og sameksistensens sak overfor jøder og arabere i Palestina, dit han kom i 1938, som flyktning fra et stadig mer nazifisert Tyskland. (Buber 2002:114).

*Forholdet til Du’et er umiddelbart. Mellom Jeg og Du står intet begrepsmessig, ingen forhåndsviten og ingen fantasi, og selv erindringen forvandler seg, når den fra det oppstykkede styrter seg ut i helheten. Mellom Jeg og Du står ingen hensikt, intet begjær og ingen antesipasjon, og selv lengselen forvandler seg når den fra drømmen styrter seg ut i åpenbarelsen. Ethvert middel er hindring. Bare hvor ethvert middel er falt bort, skjer møtet.  
(Buber 2002:13).*

Buber går videre med forskjellen mellom en *Du*-verden og en *Det*-verden, og



dets forhold til Jeg-et. "- At Det-verdenen når den blir overlatt til seg selv, det vil si når den ikke berøres og smeltes av Du-verdenen, fremmedgjøres og blir til et troll, det er til å forstå. Men hvordan går det til at – som du sier – menneskets Jeg mister sin virkelighet?" (Buber 2002:58). Som svar på dette sier Buber at Jeg-et er sikret i sin bevissthet om seg selv, men at måten å "se" på er forskjellig avhengig av om Jeg-et forholder seg til et *Du* eller til *Det*. Jeg-et er i begge tilfeller like virkelig.

Som tidligere nevnt, postulerte Buber at Jeg i grunnordet Jeg-Du er et annet enn Jeg i grunnordet Jeg-Det. Dette understreker han ved å trekke inn begrepet "egenvesen", som en motsats til "person". "Jeg i grunnordet Jeg-Det fremtrer som et 'egenvesen' og blir seg bevisst som subjekt (for erfaring og bruk). Jeg i grunnordet Jeg-Du fremtrer som person og blir seg bevisst som subjektivitet (uten avhengig komplement). Egenvesenet fremtrer idet det skiller seg ut fra andre egenvesener. Personen fremtrer idet den trer i forhold til andre personer." (Buber 2002:59).

Der det ikke er noen deltagelse, er det ingen virkelighet, og denne deltagelsen er mer fullkommen jo mer umiddelbar kontakten med Du-et er. Gjennom sin deltagelse i virkeligheten er Jeg-et virkelig, og jo mer fullkommen denne deltagelsen er, jo virkeligere er Jeg-et. Det er dette som kjennetegner en person; at den er bevisst seg selv som en deltagende i væren.

Til forskjell fra dette vil egenvesenet bli bevisst seg selv som en "således-og-ikke-anderledes-værende". Egenvesenet sier "Slik er jeg", mens personen sier "Jeg er". Egenvesenet fjerner seg fra væren idet det skiller seg ut fra andre. Det å kjenne seg selv for egenvesenet betyr som oftest å konstruere et bilde av seg selv, og å dyrke dette bildet.

Men det er ikke slik at noen mennesker fullt og helt er Person, og andre er Egenvesen. Nei, for Buber handler dette om to menneskelige motpoler, og ikke to slags mennesker. "Men det finnes mennesker som er så personbestemte at man har lov å kalle dem person, eller så egenbestemte at man har lov å kalle dem egenvesen. Mellom hine og disse utspiller den virkelige historie seg." (Buber 2002:61).

Idealet er her å være Person, og ikke Egenmenneske. Et personpreget menneske defineres hos Buber slik: "Menneske er desto mer personpreget, jo sterkere Jeg'et fra grunnordet Jeg – Du er i hans Jeg's menneskelige tvefoldighet". Sokrates og Goethe trekkes frem som eksempler på mennesker med et tydelig personpreg: "Men hvor vakkert og rettmessig lyder det så levende, så kraftige Jeg hos Sokrates! Det er den uendelige samtale Jeg, og samtalen atmosfære omgir det på alle dets veier, ennå foran dommerne og ennå i den siste fengselstime. Dette Jeg levet i forhold til mennesket, det forhold som tar form i samtalen." (Buber 2002:62).

### **3.4.2 Aktør eller brikke? – om menneskers selvforståelse**

"Nettopp fordi fridomen ikkje er eit faktum, er han heller ikkje automatisk tilstades, han er berre mogeleg, og fordi han berre er mogeleg, kan han og vere fråverande eller somlast bort" (Hans Skjervheim 1976:54f, referert i Nygård 1993:21)

Jeg har allerede vært inn på Hans Skjervheim og hans essay *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*. Skjervheim brukes flittig av Nygård for å støtte opp om skillet aktør – brikke, og for å underbygge de uheldige konsekvensene av en instrumentell oppfatning av elevene.

Roald Nygård har jobbet mye med menneskers selvforståelse; et arbeid som bl.a. resulterte i boka *Aktør eller brikke? – om menneskers selvforståelse* (1993). I denne boka tar han utgangspunkt i skillet mellom de mennesker som er "aktører", og de som er "brikker". De menneskene som ser på seg selv som aktører, ser seg selv som aktive, medansvarlige, frie og handlende mennesker. Til forskjell fra disse, ser andre seg selv som brikker; som uansvarlige ofre for krefter de ikke har noen innflytelse over. Disse gruppene omtales også som hhv *internalt orienterte* mennesker og *eksternalt orienterte* mennesker, eller *indrestyrte* og *ytrestyrte* mennesker. Denne distinksjonen mellom aktør og brikke handler om vår *opplevde kontroll* over våre egne handlinger, og de *følgende* det har å oppleve seg selv som aktør eller brikke.

En elev som oppfatter seg selv som en *aktør*, er ofte en aktiv deltager i samtaler, med et positivt selvbilde. Nygård trekker her tråden til motivasjonspsykologien, hvor betydningen av å oppleve seg selv som kompetent i forhold til miljøet, og kunne påvirke dette, er helt sentralt.

Betegnelsene *indre-* og *ytrestyrt* er ikke å forstå som typebeskrivelser, men som relative begreper. Nygård gjør oppmerksom på at det ikke kan settes likhetstegn mellom begrep og måleresultat:

*Måleresultatene er ikke mer enn indikasjoner på begrepene, her indre- og ytrestyring, og indikasjoner kan være både gode og dårlige. Dette betyr ... at vi må regne med å finne enkeltpersoner i en gruppe omtalt som indrestyrte som er mindre indrestyrte enn enkelte av de som tilhører gruppen omtalt som ytrestyrte. På grunn av slike målfeil gjelder distinksjonen mellom relativt indre- og ytrestyrte på gruppenivå, men ikke alltid på individnivå. (Nygård 1993:122f)*

Nygård viser til at i spørsmålet om hva som er menneskets egentlige vesen, har to hovedstandpunkter dominert diskusjonen: det *naturalistiske* og det *humanistiske*. Naturalismen, her representert ved Skinner, peker på at det ikke er noen vesensforskjell på de fenomener henholdsvis naturvitenskapene og samfunnsvitenskapene er opptatte av. Mennesket kan ergo ikke være initiativtakere, eller opphav til adferd.

Det humanistiske synspunktet går derimot ut på at sosialt liv ikke lar seg fange opp vitenskapelig: "Vi er – og vi vet at vi er – vesener som treffer valg, vesener som ikke kan unnlate å treffe valg, og når det gjelder den store andelen av all vår adferd som er handlinger, kunne vi selvfølgelig ha handlet annerledes." (Filosofen Antony Flew i boka *Thinking About Social Thinking* (1985:5), referert i Nygård 1993:19). Et bærende prinsipp er at hvert enkelt menneske har et potensial i seg til å oppleve en stor grad av frihet, men vi er "*kollektivt ansvarlige for å realisere denne individuelle potensielle frihetsopplevelsen*" (Nygård 1993:23).

### **3.4.3 Feedback som et eksistensielt behov**

"Dypt inni oss alle roper en liten stemme: 'Finn meg, aksepter meg, lik meg, ta meg inn i fellesskapet!' Feedback handler om å ta denne stemmen på alvor. Kort sagt om å se andre og samtidig gi det man ser tilbake på en måte som skaper bekreftelse og vekst." Slik åpner Guro Øiestad sin bok *Feedback* (2004).

Det å gi og få feedback handler i høyeste grad både om eksistens, identitet og selvforståelse. Det er kanskje et paradoks, men alle er avhengige av andres bekreftelse og støtte for å bli selvstendige individer. Ønsket om å

motta feedback fra andre, og føle seg akseptert, er et eksistensielt behov, både for barn og voksne. Det Øiestad her tar opp har mye til felles med teoriene til både Buber og Nygård.

Hva er feedback? Feedback er en viktig del av den daglige kommunikasjonen mennesker imellom. Det er noe alle driver med, men ikke alltid så lett å få til. For å forklare hva feedback er viser Øiestad til fremmedordboka, hvor feedback står forklart som "tilbakeføring av informasjon". Som sin egen definisjon velger hun: "Feedback er 1) å få øye på noe i en annen person, og 2) formidle det du ser til den det gjelder. Å *gi* feedback er å anerkjenne sider ved en annen. Å *få* feedback er å bli bekreftet og gitt mulighet til å vokse." (Øiestad 2004:19).

Hvorfor er feedback viktig? Øiestad tar utgangspunkt i "tankene om mage og hode", hentet fra *Effekt* av Ihlen, Ihlen og Koss (1997). Kort fortalt er følelser knyttet til magen, og fornuft til hodet. God feedback handler bl.a. om hjelp til å "la magen ta plass", slik at den gode følelsen av å bli akseptert kan vokse frem. Magen er der hvor behov og ønsker holder til, mens hodets oppgaver er 1) å uttrykke magens ønsker og behov overfor omverdenen, og 2) tolke ønsker og krav fra andre slik at de blir forståelige for magen. Det vi trenger, og som feedback kan bidra til, er en *fleksibel balanse mellom hode og mage*. På den måten kan vi forholde oss til både egne behov og lyster, og fellesskapet. (Øiestad 2004:20ff).

Hvordan gir man feedback? God feedback er mer enn det å gi ros til andre når de gjør noe bra. Det handler om nyanser og variasjon, og om å få andre til å vokse på din tilbakemelding. Øiestad setter i boka *Feedback* opp følgende ni kjøreregler for god feedback (Øiestad 2004:66ff), som jeg mener også er nyttig i en samtalekontekst, der formålet er å fremme læring:

1) Men det du sier (vær oppriktig, let etter det positive, og følg gjerne opp

med handling).

- 2) Si det du mener (- ikke hold tilbake når du får lyst til å si noe hyggelig).
- 3) Lyv når det er nødvendig (Små hverdagsløgner fungerer som sosialt lim).
- 4) Dyrk mangfold og forskjellighet (Gi status til forskjellighet).
- 5) Dyrk likhet og rettferdighet (Likeverd og likebehandling).
- 6) Overrask og vær kreativ (Gi respons på egenskaper andre kanskje ikke er klare over).
- 7) Si ting om igjen (Repetisjon understreker. Gi gjerne skriftlig feedback).
- 8) Ikke overdriv (- da mister feedback lett sin effekt).
- 9) Ikke invader (Unngå bombastiske påstander om andre).

Feedback er også en viktig motivasjonsfaktor: "Å få god, nyansert og velplassert feedback kan fungere som en vitamininnsprøytning og gi umiddelbar energi. Grunnen til dette er enkel, men ikke desto mindre viktig å være klar over: God feedback stimulerer tiltroen til en selv, og tiltro er et grunnelement i motivasjon." (Øiestad 2004:129)

"Kritikk er også feedback; du formidler til andre noe du ser i dem. (...) kritikk kan være nødvendig og ofte kan den fungere konstruktivt når den gies på rett måte i rett situasjon." (Øiestad 2004:137). Både det å gi og det å ta imot kritikk kan være utfordrende, og Øiestad gir følgende råd: Når man *gir* kritikk er det nyttig å være tydelig på intensjonen, og kritikken bør formuleres mer som et ønske enn som en anklage. Videre bør ordvalget være minst mulig sårende, og man bør unngå å sette negative merkelapper på den andre. Den som *mottar* kritikk bør forsøke å "lytte aktivt", og ikke umiddelbart falle for fristelsen til å forsvare seg. En konstruktiv avslutning på å gi eller motta kritikk, kan være å gjøre en avtale mellom seg om hva som bør gjøres annerledes neste gang. (Øiestad 2004:140ff).

## 3.5 Samtalen i en undervisningskontekst

### 3.5.1 Asymmetri i kompetanse

Det vil alltid være et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev, mellom eksperten og novisen. Dette ligger i læringssituasjonens natur; den ene kan mer enn de andre.

Læreren er en kunnskapsformidler, og det å formidle kunnskap handler i stor grad om kommunikasjon. Dale påpeker at en viktig forutsetning for at undervisning skal føre til en planlagt læring, der læreplanen blir realisert, er at den (undervisningen) fungerer kommunikativt; at den oppretter et fellesskap mellom elev og lærer. – Det må være et samspill mellom lærerens aktiviteter og elevens aktiviteter, i forhold til hensikten med undervisningen.

*Hvis elever stiller seg likegyldige overfor det som sies og gjøres, etableres det ikke et undervisningsforhold mellom lærer og elev. Undervisning forutsetter blant annet at elevene ikke gjør sin forståelse upåvirkelig. Elevene må oppfatte seg selv som knyttet til den sak som undervisningen lar komme til syne. Elevenes læreprosesser i undervisningen avhenger derfor også av elevenes spørrende holdning. (Dale 1999:95)*

Eleven må være motivert for læring, og kunnskapen må oppleves som relevant, slik at eleven bearbeider innholdet og læring sikres. Mens bevisste aktiviteter får karakter av *handling*, får hensiktsløse aktiviteter karakter av sysselsetting og tidsfordriv. Læreren er i undervisningssituasjonen i en *handlingstvang*. Han eller hun må da være i stand til å identifisere, sortere og velge ut verdier, og realisere dem i forhold til ressurser i den gitte

situasjonen, og foreta hensiktsmessige avgjørelser der og da. (Dale 1999:35ff).

Relasjonen mellom lærer og elev oppstår ved at vi anerkjenner *asymmetrien i kompetansen* – i forhold til kunnskap. For å oppnå det Dale kaller en *didaktisk rasjonell undervisning* forutsettes det at det eksisterer tillit og anerkjennelse mellom deltakerne som henholdsvis lærer og elev. Det at denne forskjellen i kompetanse er anerkjent, er en nødvendig forutsetning for at undervisningen gjennomføres. Dersom eleven ikke har noen tro på at læreren har noe nyttig å lære bort, eller at læreren ikke kan argumentere for at han faktisk har noe nyttig å lære bort, er en slik kompetanseulikheter ikke relevant. "Hvis autoritet og anerkjennelse av den ulike kompetansen mangler, blir ettergivenheten ofte en overlevelsestrategi for læreren. I så fall gjennomfører man undervisningen uten at elevene lærer noe. Den blir gjennomført uten en pedagogisk tradisjon for didaktisk rasjonalitet." (Dale 1999:96).

Som nevnt ovenfor kan det ligge en fare i et slikt asymmetrisk forhold, hvis kommunikasjonen blir enstemmig og eleven ikke evner å reflektere over lærestoffet, og stille spørsmål for å gjøre stoffet levende.

### **3.5.2 Metasamtaler og refleksjon over praksis**

I sin bok *Veiledning og praktisk yrkesteori* tar Lauvås og Handal utgangspunkt i veiledning basert på handling og refleksjon. Her dreier det seg ofte om *hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den*. En av hovedutfordringene ved å være veileder er å *finne frem til det sted den lærende er og starte derfra*.



*Veiledningens samtale* er tittelen på et av kapitlene i boka. Det tar hovedsakelig for seg ulike typer samtaler, samt samtaler om samtalen (metasamtaler). Forfatterne starter med å fastslå at *samtalen er veilederens verktøy*. Derfor er det viktig å kunne reflektere på et høyt nivå over det "å samtale", og egne ferdigheter i kommunikasjon har alltid et potensial for forbedring. "Dette er en av de mest fascinerende sidene ved veilederrollen. Det er liten fare for å bli 'ferdigutdannet'" sier forfatterne i innledningen til kapitlet (Lauvås og Handal, 1995:168).

Metakommunikasjon er nødvendig i alle typer kommunikasjon. Det er snakk om å metakommunisere *innenfor* kommunikasjonen, gå ut av kommunikasjonen om selve saksforholdet og snu fokus over på selve den kommunikasjon som foregår/ skal foregå, og klarlegge betingelsene og premissene for kommunikasjonen gjennom å etablere et grunnlag som begge parter kan akseptere.

Metakommunikasjon er imidlertid ofte uklar, implisitt og krever mye tolkning, slik at man lett kan "snakke forbi hverandre". En god veileder deltar alltid i samtalen "av første orden", men sjekker også med jevne mellomrom om premissene for samtalen ("av andre orden") er tilstrekkelig klare. Med samtaler av andre orden menes metakommunikasjon; en samtale om samtalen. Vi kan si at veilederen samtidig fokuserer på det som befinner seg på et høyere nivå; og plasserer det som skjer i øyeblikket inn i en større sammenheng med mange muligheter. Selv om slik metakommunikasjon kan foregå ganske umerkelig, råder Lauvås og Handal til en klar og tydelig metakommunikasjon når veileder ønsker å realisere tanker i eget hode, ved at man dermed fjerner uklarheter og andre tolkningsmuligheter. Dette kan rent praktisk gjøres ved at veilederen forklarer hvorfor han stiller de spørsmål han stiller, ved å oppsummerer svarene og evt. justere sine

tolkninger underveis. (Lauvås og Handal 1995:175ff).

Men det blir *ikke* dialog bare ved å få flere til å snakke sammen. En dialog må dreie seg om et saksforhold som både er kjent og ukjent for *begge parter*. Dersom det bare er kjent for den ene parten, og ukjent for den andre, blir det ingen dialog.

### 3.5.3 Undervisningssamtalen

Tharp og Gallimore har i sin artikkel *The instructional Conversation: Teaching and Learning in Social Activity* (1991) et historisk perspektiv på undervisningssamtalen i skolen. "Life in the 20th century has seen changes more rapid and profound than all the rest of history put together. But one thing has remained the same --- school." De starter med å slå fast at den amerikanske skolen har fungert tilnærmet likt de siste 100 årene; at læreren gir elevene en tekst de skal lære utenat, og dermed går ut fra at de lærer det de skal.

Moderne utdanningsreformer, derimot, legger vekt på fundamentale og mer "naturlige" undervisningsmetoder, som går ut på å bistå elevene ved hjelp av undervisningssamtalen (*the instructional conversation*). Denne samtalen mellom lærer og elev går ut på at læreren lytter inngående for å få tak i elevens "communicative intent", og på bakgrunn av det tilpasser dialogen slik at han kan møte eleven der han er i forståelsesprosessen. I hverdagslæringen (hjemme) blir målrettede aktiviteter (for eksempel ulike praktiske oppgaver), som barnet ikke kan klare alene, utført av den lærende med hjelp av mer kompetente andre. Her er det riktignok oppgaven, og ikke kommunikasjon og tankeferdigheter, som er i fokus. Men den sosiale

interaksjonen kan allikevel med hell benyttes som en arena for språklæring, sier Tharp og Gallimore.

Undervisningssamtaler skjer overalt; hjemme hos elevene, når noen leser eventyr, når barnet hjelper til med handlelista etc. Noen ganger kan undervisningssamtalen også være "forkledd" som småprat i forbindelse med en aktivitet. Men den finner også sted på universiteter og høyskoler. Begrepet kan kanskje gi skinn av et paradoks; instruksjon og konversasjon kan jo lett oppfattes som to motpoler. Lærerens oppgave blir da å oppløse dette paradokset.

Undervisningssamtalen bygger på et annet grunnlag enn den tradisjonelle "lære-utenat-undervisningen". Foreldre og lærere som tar del i samtaler av det første slaget, tror at barnet har *mer* å komme med enn kun det forhåndsbestemte svaret den voksne har i tankene. Men for å fange opp dette "communicative intent" hos barnet, må den voksne høre godt etter, gjette meningen ut fra barnets interesser og tidligere opplevelser og tilpasse responsen til barnets anstrengelser. Med andre ord: Den voksne må engasjerer seg i samtalen.

Artikkelen er inspirert av Vygotsky, og hans teori om den nærmeste utviklingssonen (ZPD). Forfatterne lanserer følgende generelle definisjon av *undervisning* ("teaching"): "Teaching consists of assisting performance through a child's zone of proximal development (ZPD). Teaching must be redefined as assisted performance; it occurs when performance is achieved with assistance." (Tharp & Gallimore 1991:3).

Tharp og Gallimore ønsker utviklingen i de moderne utdanningsreformene velkommen, og håper den kan bidra til utstrakt bruk av undervisningssamtaler på alle nivå i skolen, inkludert lærer – lærer og lærere

– skoleadministrasjon, slik at skolen *virkelig* kan bli samfunn av lærende, som støtter *alles* læring.

### 3.5.4 Samtalen som skrivehjelp

”Når vi skriv for å kommunisere med andre, går vi inn i ein dialog med usynlege lesarar, og å skrive ein god tekst inneber mellom anna å internalisere denne dialogen. Derfor er det av stor verdi å ha reelle lesarar å samtale med. Skrivegrupper er ein måte å få dette til på i praksis.” (Nystrand 1989, referert i Dysthe 1996:116).

Olga Dysthe og Torlaug Løkensgard Hoel har begge gjort undersøkelser om det dialogiske læringspotensialet. De ser bl.a. på læringsutbyttet hos studentene ved bruk av ulike undervisningsformer; fra det mest symmetrisk (for eksempel skrivegrupper), til den mest asymmetriske (forelesningen).

Torlaug Løkensgard Hoels bok *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap* (2000) bygger på nyere forskning om bl.a. skriving, lesing, tale og samtale, sjangere, sosiokulturelt og interaktivt syn på læring og undervisning. Boka og forskningen knytter seg til Vygotsky - og Bakhtintradisjonen, og handler i hovedsak om menneskelig samspill, og hvordan vi bruker språket for å skape mening. Metodene har røtter i et sosio-kulturelt læringssyn. Sentralt hos Hoel står også Vygotskys ZPD, sonen for den nærmeste utvikling. (Hoel 2000:23).

I prosessorientert skriving er utgangspunktet at tekstforfatteren venter med å ta ordet til alle de andre på gruppa etter tur har lagt frem sine kommentarer. Den naturlige reaksjonen er å forsvare seg og arbeidet sitt når

andre kommer med kritikk, men dette kan lett føre rett inn i en argumentativ diskusjon og stenge for en åpen dialog. På grunnlag av alle kommentarene kan forfatteren etterpå velge ut hva han/ hun vil bruke tid på å drøfte videre. Tekstene som legges frem i gruppa, er uferdige tekster. Av den grunn er det viktig å holde dialogen åpen, og ikke være forsiktig for å unngå kritikk.

En student på ei hovedfagsskrivegruppe sier at de etter hvert ble trygge på hverandre "... og lærte å være ærlige uten å ta motet fra hverandre." Av dette ser vi at trygghet og tillit, og måten kritikk blir formulert på, er viktige forutsetninger for at en slik skrivegruppe skal fungere dialogisk. Man må tørre å stille kritiske spørsmål og bruke hverandre til å utforske tekstene og argumentasjonen i dem. Målet er at de ulike stemmene skal hjelpe tekstforfatteren til å komme i en god dialog med teksten, seg selv og egne tanker. Dette er en treningssak, og fullt utbytte av skrivegruppene får man bare ved regelmessig bruk.

Skrivegrupper og andre læringssituasjoner i høyere utdanning er også tema hos Olga Dysthe. I andre del av hennes artikkel "*Læring gjennom dialog*" – *kva inneber det i høgare utdanning* (Dysthe 1996:115ff) ser hun nærmere på noen læringssituasjoner i høyere utdanning: studentskrivegrupper, kollokviegrupper, seminargrupper (ledet av viderekommende studenter), lærerledet samtale, veiledningssamtaler, seminarserie og forelesning.

Skrivegrupper er ikke på langt nær så utbredt som for eksempel kollokviegrupper på norske universiteter og høyskoler. Dysthe forklarer dette med at skriving av mange blir oppfattet som en kognitiv og individuell øvelse, uten noe dialogisk aspekt.

Dysthe viser til forsøk med studentskrivegrupper på hovedfagsnivå ved Universitetet i Bergen, i form av "Skriveprogrammet" ved Program for

læringsforskning, som startet opp i 1994. *Strukturen* for samhandlingen i disse gruppene har vist seg å være viktig for å fungere dialogisk. Den er tredelt: Hver deltager kommer først med muntlige kommentarer og spørsmål til teksten (basert på notater etter gjennomlesning hjemme), deretter får tekstforfatteren ordet til oppklaring (og evt. legge frem nye ideer), før det til slutt er rom for samtale og diskusjon om teksten og faglige spørsmål i tilknytning til den (som forfatteren av teksten ønsker å ta opp).

Hvilket læringspotensial har slike samtaler i skrivegrupper? Blir tekstene bedre? Dysthe viser til omfattende amerikanske undersøkelser (Brandt og Nystrand) fra bl.a. University of Wisconsin, Madison, hvor studenter i skrivegrupper og studenter uten skrivegrupper ble sammenlignet med hverandre. Konklusjonen var at de studentene som deltok i skrivegrupper utviklet seg mest som tekstforfattere i løpet av semesteret. En av grunnene til det kan være at studentene, gjennom dialog med reelle lesere, ble oppmerksomme på problempunkter i tekstene sine og fikk drøftet ulike forslag til hvordan dette kunne løses.

Det sosiokulturelle aspektet ved skrivegrupper, at studentene treffes fysisk, var også et viktig positivt aspekt som gjorde studentene mer motivert for skrivearbeidet. En velfungerende skrivegruppe gir entusiastiske deltagere, slik at man kommer inn i en god sirkel. Dersom skrivegrupper etter denne modellen kan få en plass i kulturen ved universiteter og høyskoler, tror Dysthe at den kan bli vel så viktig som den mer tradisjonelle kollokviegruppen.

### 3.6 Oppsummering og vurdering av teorier om samtale

I dette kapitlet følger en oppsummering av ulike teoretiske ståsteder innenfor læring, presentert forut i kapittel 3. Det er stor enighet blant teoretikerne om at samtalen er helt grunnleggende for den menneskelige eksistens og samhandling.

#### ***Samtalebegrepet***

Begrepene dialog og samtale brukes ofte om hverandre, men dialog er begrepsmessig en undertype av samtale. Jeg har i oppgaven valgt å i hovedsak bruke begrepet samtale, fordi det er mer dekkende i forhold til mitt prosjekt. Men jeg bruker også dialogbegrepet der det er naturlig.

Det er mange ulike innfallsvinkler til samtalebegrepet. Bakhtin har sagt følgende om dialogen: "Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig osv." (Bakhtin 1979:318, referert i Dysthe 1995:61). Gadamer har et filosofisk ståsted. Han snakker om *den ekte samtale*, der de samtalende åpner seg for hverandre. Undervisningssamtalen er viktig, og finnes på mange ulike arenaer. – Ikke bare i skolen når elev og lærer samtaler med hverandre, men også i hjemmet, på idrettsbanen og i lek.

Flere skiller mellom ulike dimensjoner- og former ved samtalen. Lauvås og Handal opererer med tre *dimensjoner* i en samtale: maktforhold, interesse og fokus. Spurkeland deler inn i følgende tre *samtaleformer*: dialog, diskusjon og debatt.

Spesielt er *diskusjon* er form for samtale som er mye omtalt. Dysthes *argumenterende diskusjon* sammenfaller, mer eller mindre, med Spurkelands

diskusjonsbegrep, og er nok ikke det som vil føre til nevneverdig læring. Dysthes *faglige diskusjon*, derimot, kan gjennom en kritisk utprøving av argumentasjon og ståsted medføre læring. Dysthe har et utvidet dialogbegrep, med to hovedformer: indre dialog og ytre dialog. Førstnevnte er definert utenfor området av denne oppgaven.

I en undervisningskontekst vil vi ofte skille mellom *ledede* samtaler og *egendefinerte* samtaler. Førstnevnte er initiert og styrt av læreren (eller andre), mens sistnevnte oppstår mer spontant, og i en løsere form.

### ***Antikkens retorikk og dagens språkkoder***

Tormod Eide skiller mellom "klassisk retorikk" og "de nye retorikk". Sokrates, Platon og Aristoteles er representanter for førstnevnte, og den sokratiske dialog er et eksempel på en undervisningssamtale.

Skillet mellom 'episteme' og 'doxa', det å hhv overbevise og overtale står sentralt. Idealet er det å overbevise; gi den lærende tid og rom til å tenke over argumentasjonen og gjøre seg opp sin egen mening. Når eleven behandles som instrumenter, som objekter, oppstår det Skjervheim kaller det "instrumentalistiske mistaket". Han mener pedagogikken er en praktisk disiplin, og at det kan få uheldige utslag dersom den behandles som en naturvitenskapelig disiplin.

Bernsteins teori om språkkoder går hovedsakelig ut på at sosio-kulturell bakgrunn har sammenheng med hvilke *språkkoder* elevene besitter. Bernsteins hypotese er at skolen benytter en *utvidet* språkkode, og at dette får uheldige konsekvenser for barn fra arbeiderklassen, som kun har en begrenset språkkode. Disse sistnevnte kommer fra familier som er mer rollefokuserte, og vil ha lettest for å forholde seg til en undervisning med fast struktur (en *sterk* ramme) hvor også læringssamtaler er strukturerte, både i



forhold til forventet utbytte og oppbygning. Til forskjell fra disse barna innehar middelklassebarn, i følge Bernstein, både en begrenset og en utvidet språkkode. Familiene her er mer personfokuserte, og barna takler undervisning med svake rammen (liten grad av struktur) langt bedre. En skole som benytter middelklassens verdier og språkkoder, vil i følge Bernstein bidra til å opprettholde sosiale skiller og sosial reproduksjon.

Gundem og Riksaasen har begge brukt Bernsteins teorier i sin forskning på skole og undervisning. Gundem i forhold til læreplanarbeid: kolleksjonskoden versus den integrerte koden, klassifisering og rammer, og kunnskapskoden som forholdet mellom disse. Riksaasen bruker Bernsteins teori om språkkoder og sosial reproduksjon i sin analyse av forskjeller i henholdsvis allmennlærer-utdanningen og førskolelærer-utdanningen.

### ***Dialogismen***

Dialogisme er en kunnskapsteoretisk tilnærming til studiet av språk og læring som *samspillorientert*, hvor m.a. Bakhtin og Rommetveit står sentralt. Den er videre et alternativ til den ensidige kognitive forståelsen av psyken, og representerer et mer utvidet syn på læring.

For Bakhtin er dialog grunnlaget for all eksistens, og han er kanskje mest kjent for sin teori om talesjangere. Sentrale begreper hos Bakhtin er stemme ("voice") og ytring ("utterance"), 'monologisering' i forhold til 'kreativ forståelse', og litterært versus dagligdags språk.

Skagen anvender i sin doktoravhandling Bakhtins teori om talesjangere i en veiledningskontekst. Han tar bl.a. opp forskjellen mellom grunnleggende antagelser og underbygde teorier. Kommunikasjonen har to hovedfunksjoner, sier han: 1) Overføring av et budskap, og 2) generering av ny mening. Skagen konkluderer med at flere stemmer høres i samtalen, selv

om det bare er to som samtaler. Et eksempel på dette kan være "institusjonens stemme" i en veiledningskontekst.

Lotmans bidrag i denne sammenhengen er ytringens/ tekstens to funksjoner: *enstemmig og dialogisk*. Når den enstemmige funksjoner dominerer forsøker sender av budskapet å overtale den andre; få denne til å forstå og godta. Den dialogisk funksjonen, derimot, gir mottaker av budskapet tid og rom for å tenke og jobbe videre med argumentasjonen.

Rommetveit arbeidet med mange av de samme tankene som Bakhtin, før hans arbeider ble kjent i Vesten. Språket er interessant for psykologer, fordi det er "det mest genuint menneskelige ved mennesket". Paradoksalt nok er det også opphavet til både ensomhet og fellesskap. I kommunikasjonen kompletterer sender og mottaker hverandre, og innkoding og avkoding av budskapet står sentralt. Da er det viktig å ta i betraktning hvilke forutsetninger mottakeren har for å avkode budskapet, og hva som er kjent og ukjent for denne.

### ***Samtalen i forhold til eksistens og identitet***

Samtalen bidrar til å skape individets selvforståelse og identitetsbygging, og dette har i sin tur innvirkning på læring.

I likhet med dialogismen og Bakhtin, ser Buber eksistensen som grunnleggende dialogisk. Det er i møtet med Du-et at Jeg-et blir til, og det å leve betyr å være i en uavsluttet dialog med andre mennesker. Han skiller mellom Jeg-et i ordparet Jeg-Du, og Jeg-et i ordparet Jeg-Det. I det førstnevnte er Jeg-et et subjekt, en Person og en Aktør. I sistnevnte derimot er Jeg-et blitt til et objekt, et såkalt Egenvesen i Bubers terminologi. Det er deltagelse som skaper virkeligheten, derfor er også forholdet Jeg-Du idealet hos Buber. Men det er ikke slik at mennesket er det ene eller det andre;

dette er kontekstavhengig.

Et lignende syn, om at individet bør leve sitt liv som et aktivt subjekt, finner vi også hos Nygård. Han tar for seg menneskets selvforståelse, ved hjelp av begrepene aktør og brikke. Idealet er her, som hos Buber, å være en *aktør*; et aktivt subjekt. Nygård trekker linjer til motivasjonspsykologien, og har dermed også mye til felles med Øiestad.

Hun tar opp hva *feedback* er, hvorfor det er så viktig, og hvordan det kan brukes aktivt på alle områder (ni kjøreregler). Feedback kan også være kritikk, og det er da viktig å bruke det på en slik måte at den blir konstruktiv og oppbyggende. Et viktig poeng hos henne er at feedback er et eksistensielt behov. Det stimulerer tiltroen til en selv, og styrker dermed også selvforståelsen og motivasjonen.

### ***Samtalen i en undervisningskontekst***

Dale tar utgangspunkt i at det i en undervisningssituasjon alltid vil eksistere en asymmetri i kompetanse mellom lærer og elev. Det er viktig å anerkjenne denne asymmetrien, og det er ikke noe hinder for et subjekt-subjekt-forhold mellom lærer og elev. Eleven må være åpen for undervisningen, og innta en spørrende holdning. Læreren må søke å nå idealet om en didaktisk rasjonell undervisning, til tross for handlingstvungen i undervisningssituasjonen.

Metasamtaler og refleksjon over praksis er et sentralt tema hos Handal og Lauvås. Metasamtaler er samtaler av såkalt "andre orden" (samtaler om samtalen), med det formål å fremme læring, ved hjelp av refleksjon over praksis og samtalekonteksten. Samtalen er veilederens verktøy, og de mener at en god veiledningssamtale forutsetter slike metasamtaler.

Undervisningssamtalen er samtaler som skjer overalt, både i skole, hjem og

fritid. For at en undervisningssamtale skal være vellykket (fremme læring) må den voksne engasjere seg i samtalen. Tharp og Gallimore tar i sin artikkel opp overgangen fra den tradisjonelle "lære-utenat-undervisningen" til de moderne læreplanreformene i USA. Sistnevnte legger stor vekt på Vygotskys ZPD og elevenes aktive deltagelse i undervisningen.

Samtalen som skrivehjelp er temaet hos Hoel og Dysthe. Deres forskning på skrive- og responsgrupper har vist at samtaler med-, og feedback fra-, medstudenter underveis har gitt positive læringsresultater. Stikkord her er trygghet og tillit, sosialt samvær og motivasjon for læring.

## 4 "Å LÆRE VED Å SAMTALE?"

I dette kapitlet vil jeg drøfte teoriene som er presentert i teorikapitlene, om nøkkelbegrepene læring og samtale, mot hverandre. Drøftingen skal føre frem mot konklusjonene i neste kapittel, hvor jeg mer eksplisitt vil svare på problemstillingen: *Hva kjennetegner en samtale der formålet er å fremme læring?*

Er det teorier i de foregående to kapitlene som understøtter hverandre? – eller som går mot hverandre? Kan man trekke ut noen prinsipper for hvordan man kan oppnå "Den gode samtale" og "Den gode samtalefører"? Er det trekk ved samtalen som forløser læring? Hva sier teori om læring som har med samtale å gjøre?

Drøftingen er strukturert i underkapitler, som tar for seg ulike aspekter ved læring og samtale sett i sammenheng med hverandre.

### 4.1 Menneskesyn og selvforståelse

De idealer som gjelder for menneskesyn og selvforståelse i den norske skolen, er forankret i en rekke sentrale offentlige dokumenter, i denne oppgaven representert med *FNs konvensjon om barnets rettigheter*, *Opplæringsloven*, *Kunnskapsløftet* og *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen*. En slik verdiforankring mener jeg bidrar til å understreke temaets gyldighet og relevans.

I *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (FN 1990) artikkel 12, 1. ledd,

heter det at "Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og gi barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet." Artiklene 28 og 29 omhandler utdanning spesielt. I artikkel 29, 1. ledd, kan vi lese at

*Partene er enige om at barnets utdanning skal ta sikte på: a) Å utvikle barnets personlighet, talenter og mentale og fysiske evner så langt det er mulig (...) d) Å forberede barnet til et ansvarlig liv i et fritt samfunn i en ånd av forståelse, fred, toleranse, likestilling mellom kjønnene og vennskap mellom alle folkeslag, etniske, nasjonale og religiøse grupper og personer som tilhører urbefolkningen; (...)*

Også i *Opplæringsloven* (Kunnskapsdepartementet 2007, sist endret 30.06.2006) står et slikt menneskesyn sentralt. I kapitel 1, om "Formål og virkeområde for loven", står følgende (§ 1-2):

*(...) Opplæringa i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa skal fremje menneskeleg likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse, økologisk forståing og internasjonalt medansvar. Opplæringa skal leggje eit grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring og støtte opp under eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag og eit høgt kompetansenivå i folket. Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.*

Det at skolen skal gi elevene en følelse av mestring, og bidra til å forme elevens identitet på en god måte, henger godt sammen med det elevsynet vi finner i *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet 2006). Her vektlegges elevaktivitet og demokratiopplæring, egenvurdering gjennom samtale, og elevens læringsstrategi sterkt. Intensjonen er at slike evalueringssamtaler vil gjøre elevene mer bevisst på egne læringsstrategier, og læringens innhold.

*Vi er alle sammen prisgitt påvirkninger som vi ikke er oppmerksomme på, og som vi har praktisk talt ingen bevisst kontroll over. Enda mer skremmende er det at vi selv, uansett hvor forsiktige og diskrete vi tror vi er, stadig påvirker andre på måter som vi kanskje bare er vagt klar over, eller som vi overhodet ikke er oppmerksomme på. Vi kan faktisk ubevisst være ansvarlig for påvirkninger som vi ikke bevisst vet noe om, og som vi kanskje ville finne fullstendig uakseptable hvis vi var klar over dem. (Waslawick 1977:37, referert i Nygård 1993:264).*

Sitatet er hentet fra *How Real is Real? Confusion, Disinformation, Communication* av Waslawick. Individet forstår seg selv, og skaper sin identitet, også gjennom det "speil" andre mennesker utgjør; både når det gjelder holdninger og ytringer. Men det er også individet selv som *tolker* disse tilbakemeldingene, og dermed også er en aktiv bidragsyter til sin egen selvforståelse.

Eleven bør sees som en aktiv og engasjert *aktør*, ikke som en "brikke" styrt av andre. Dette er det sentrale budskapet hos bl.a. Roald Nygård. Alle individer har samme menneskeverd, uavhengig av status (for eksempel i forhold til ulikt kunnskapsnivå). (Nygård 1993). *Kunnskapsløftet* har en sosiokulturell tilnærming, og er forankret i L97 (den generelle delen derfra er beholdt), *Opplæringsloven* + forskriftene til loven. Det markeres svært tydelig at elevrollen er en *aktørrolle*, og det forventes at den enkelte elev aktivt tar ansvar for egen læring.

Synet på den aktive elev finner vi igjen hos m.a. Piaget, hvor oppfostring til *aktiv utforskning* er et ideal, til forskjell fra en oppdragelse som består av at man "dresserer elevene til å ville bli matet med ferdige sannheter og til å erverve kunnskaper gjennom *passivt mottak*". (Piaget 2006:315ff).

Den prosessen som skjer ved identitetsdannelsen er, i følge Skagen (1998), i prinsippet det samme som den modningsprosessen alle gjennomgår. Dersom

andres oppfattelse av oss er viktige når vi skal danne vår identitet, er det en betingelse at samtalepartnere oppfatter hverandre som *personer*. Dette dreier seg fremfor alt om *mental sensitivitet*, og evnen (og viljen) til å danne seg et bilde av den andres tanker og følelser.

Erling Lars Dale setter fokus på at det i samtalen er, og skal være, en asymmetri i kompetanse. Anerkjennelse av dette faktum er et nødvendig utgangspunkt for god undervisning, med det formål å fremme læring. Det at den ene har noe å lære den andre, er selve drivkraften bak undervisning og læring. (Dale 1999:95ff). Dette i motsetning til det sosio-kulturelle perspektivet som har *symmetri* som et mål. - Kanskje er det ikke egentlig snakk om noen motsetning, men at symmetri eller asymmetri kan måles på flere områder; for eksempel både når det gjelder kunnskapsnivå, status og menneskeverd.

Martin Buber skriver om at Jeg-et først blir til i møtet med Du-et. Et slikt syn innebærer en stor tillit til- og respekt for medmenneskene, og krever en stor åpenhet i dialogen. Han trekker videre opp et skille mellom to "motpoler" ved mennesket: Det å være Person versus det å være Egenmenneske. Han beskriver forskjellen mellom disse to på denne måten: "Jeg i grunnordet Jeg-Det fremtrer som et 'egenvesen' og blir seg bevisst som subjekt (for erfaring og bruk). Jeg i grunnordet Jeg-Du fremtrer som person og blir seg bevisst som subjektivitet (uten avhengig komplement). Egenvesenet fremtrer idet det skiller seg ut fra andre egenvesener. Personen fremtrer idet den trer i forhold til andre personer." (Buber 2002:59). Idealet er å være Person, hvor Jeg-et forholder seg til Du-et, og er bevisst seg selv som deltagende i væren. Gjennom sin deltagelse i virkeligheten er Jeg-et virkelig, og jo mer fullkommen denne deltagelsen er, jo virkeligere er Jeg-et.

Som et eksempel på et personorientert menneske trekker Buber frem



Sokrates, med spesiell vekt på den sokratiske dialogen som et ekte møte mellom Jeg og Du. (Buber 2002:59ff). Dette synet på Sokrates og hans dialogmetode møter kritikk hos Molander, som anklager Sokrates for å være manipulerende. Jeg vil komme nærmere inn på dette i et senere kapittel.

Hans Skjervheim skriver at "Pedagogen kan ikkje forma sitt materiale – elevane – på same måten som ein bilethoggar kan forma eit stykke marmor til ein statue, eller ein ingeniør kan forma stål og krom til ein bil." (Skjervheim 1992:68). Forutsetningen for en slik forming er et subjekt-objekt-forhold, mens det i den pedagogiske ideelle situasjonen er snakk om et subjekt-subjekt-forhold, der makta ikke ligger kun på den ene siden (hos læreren). Han mener at elevene kan bli utsatt for et maktmisbruk, ved at de blir ofre for en instrumentell tilnærming til læring. For at en samtale skal fremme læring mener han at et subjekt-subjekt forhold mellom lærer og elev er essensielt. Mer om dette i kapitlet om episteme og doxa under.

## 4.2 Episteme og doxa

I antikkens filosofi og retorikk ble det satt et tydelig skille mellom 'episteme' og 'doxa', mellom det å overbevise og det å overtale. Av de som var opptatte av samtalens læringspotensial, ble det å *overbevise* løftet frem som et ideal. En slik tilnærming til læring og diskusjon gir den lærende tid og rom for å tenke over- og vurdere de ulike argumentene, før en beslutning skal taes. (Skjervheim 1992:67ff). Jeg vil her argumentere for at dette skiller har pedagogisk implikasjoner også i dagens skole, når samtalen taes i bruk for å fremme læring.

Idealet om å overbevise, og ikke overtale, understøttes av synet på eleven

som en aktør, både hos Nygård og Skjervheim, og i aktuelle undervisningspolitiske dokumenter som bl.a. *Kunnskapsløftet* og *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen*. Læreren er gitt et mandat av samfunnet; å *bygge opp* kunnskap hos eleven. Han eller hun skal ikke tre kunnskapen ned over hodet på eleven ('doxa'), men la eleven få tid og rom til egen refleksjon og bearbeidelse av læringsinnholdet ('episteme').

Skjervheim tar opp synet på pedagogikken som henholdsvis naturvitenskapelig disiplin og humanistisk disiplin. Dette får konsekvenser for undervisningen, og på bakgrunn av dette formulerer han et *grunnproblem i pedagogisk filosofi*:

*Spørsmålet er nå om den tekniske oppfatninga av pedagogikken sitt vesen er adekvat, om den tekniske mål-middel-modellen er adekvat som grunnmodell når ein vil prøva forstå kva pedagogikk er. Dette er eit avgjerande pedagogisk-filosofisk grunnproblem, ja det er eit meir fundamentalt grunnproblem enn dei såkalla målsetjingsspørsmåla, slik dei til vanleg vert framstilte. (Skjervheim 1992:66f).*

Det *dialektiske* blir Skjervheims alternativ til det *tekniske* og det *biologisk-psykologiske* synet på pedagogikken som fag. *Sokrates* trekkes her (som tidligere nevnt) frem som en dialektiker, i det han ikke passer inn i noen av de to foregående synene. Differansen mellom episteme og doxa, mellom innsikt og meninger, ligger hos Platon til grunn for skillet mellom *dialektikk* og *retorikk*. Hans kritikk av den sofistiske retorikken er i prinsippet en kritikk av den tekniske påvirkningsmodellen. (Skjervheim 1992:71). I dette ligger det at *dialektikken blir idealet*; et syn som bygger opp om episteme, hvor ekte innsikt finner sted hos individet.

Dette synet på dialektikken og *den sokratiske samtale* som veien til episteme kritiseres i sin tur av Molander i følgende sitat, hentet fra hans bok *Kunnskap*

i *handling* (1992:88-94, referert i Dysthe 1996:114). Etter å ha foretatt en drøfting av den sokratiske dialogen, oppsummerer han slik:

*... sjølve den filosofiske føresetnaden bak den sokratiske dialogen var at alle egentleg hadde kunnskapen og sanninga inne i seg, og at lærarens rolle derfor var å leie studenten til ei erkjenning av det han allereie sat inne med. Det er ikkje noko dårleg utgangspunkt for læring, sjølv om det knapt kan brukast i alle læringssituasjonar. Ei anna sak er at den sokratiske dialogen nok verkar svært manipulerande på oss i dag, og slik sett ikkje er noko godt forbilde. I den sokratiske dialogen er det læraren som spør, ikkje studenten. Spørsmåla har ei kontrollerande rolle i undervisninga, og argumentasjonen i dialogen er nøye styrt av læraren slik at den skal leie fram til eit punkt som læraren veit på førehand. Sokrates ga seg ut for å vere uvitande, og ein skulle dermed tru at vi her har ein symmetrisk dialog, dvs. at partane er likeverdige i kunnskap og status. Det var langt frå tilfellet.*

Skjervheim er også enig i at manipulering opphever den ekte dialogen, men sikter her til *den sofistiske retorikken*: "Den etablerer og eit herre/knekt-forhold, der prinsippet er at eleven anten skal lyde blindt, eller der pedagogen skal manipulere på ein så subtil måte at eleven gjer det han skal – det vil seia det pedagogen vil – utan at den første er klår over at han vert manipulert." (Skjervheim 1992:74). Spørsmålet om hva som er rett og hva som er galt, er et grunnleggende spørsmål i filosofien, og dermed også et grunnleggende spørsmål i pedagogisk filosofi. Men det er *dialektikeren*, og ikke retorikeren, som "veit å tale fornuftig om dei viktigaste menneskelege tinga, om rett og urett, om sanning og usanning."

Både diskusjon og dialog fungerer som læringsredskap, i følge Dysthe (1996:113). Hun deler inn diskusjon i to typer; argumenterende og faglig. *Den argumenterende diskusjonen* kjennetegnes ofte ved at det er viktig å få rett, dvs. at den enstemmige funksjonen (doxa) dominerer. *En faglig diskusjon* fører, hvis vi er heldige, med seg en kritisk utprøving av

argumenter og ståsted (episteme). - Å forsvare sitt eget standpunkt, kan bidra til å avdekke svake punkt i argumentasjonen.

Skagen tolker Bakhtin i lys av teorien om ulike talesjangre ('speech genres'), inkludert begrepet om 'diskursiv dominans'. 'Diskursiv dominans' finner sted i veiledningssamtaler når den ene parten prøver å *kontrollere* samtalesituasjonen og den de samtaler med (jfr. doxa). Dette inkluderer kontroll over tid (kvantitativt), av subjekt (semantisk) og interaksjon (interaktivt). 'Diskursiv dominans' er relatert til Bakhtins begrep 'monologisk diskurs'. Felles for begge termene er at samtalen er ensidig dominert av den ene parten, slik at den andre parten blir gjort passiv. (Skagen 1998:51). Bakhtins motsvar til 'monologisk diskurs' (hvor en person dominerer dialogen), er 'kreativ forståelse', som kan sees i sammenheng med episteme-begrepet.

Skillet mellom å overtale og å overbevise finner vi også hos Lotman, hvor en tekst/ ytring har to funksjoner: 'enstemmig' og 'dialogisk'. Førstnevnte tar sikte på at den andre parten skal forstå og godta budskapet (doxa), mens den *dialogiske* funksjon lar den andre få tenke igjennom, og jobbe videre med budskapet (episteme). Alle partene i en samtale har ansvar for at samtalen blir dialogisk. (Lotman 1988 og 1990, referert i Dysthe 1996:112-113).

Det er altså mange teoretikere som opererer med en slik todeling mellom doxa og episteme, mellom det å overtale og det å overbevise. Idealet er som nevnt å overbevise (episteme). På denne siden finner vi Nygårds *aktør*-rolle, Dysthes *faglige diskusjon*, Bakhtins *kreative forståelse* og Lotman med ytringens *dialogiske funksjon*. Tilsvarende finner vi ulike tilnærminger og begreper som tilsvarer doxa: Nygårds *brikke*-rolle, Dysthes *argumenterende dialog*, Skagens *diskursive dominans* som er relatert til Bakhtins *monologiske*

*diskurs* og Lotman med ytringens *enstemmige funksjon*. Også Skjervheims kritikk av en teknisk mål-middel-foståelse av pedagogikken som fag, støtter opp om synet på episteme som et ideal i skole og undervisning.

### 4.3 Metasamtaler og handlingsrefleksjon

Metasamtaler er samtaler om samtalen, også kalt samtaler av *andre* orden. I følge Handal og Lauvås (1995:175ff) er slik metakommunikasjon nødvendig i alle typer kommunikasjon. Ved å gå ut av samtalen om saksforholdet, kan man isteden se samtalen utenfra. Denne distansen gir muligheten for sammen å klarlegge betingelser og legge premisser for samtalen. Dette blir så et felles grunnlag for samtalen. Ulempen ved metakommunikasjon, i følge Handal og Lauvås, kan være at den ofte er uklar, implisitt og krever mye tolkning, slik at man lett kan "snakke forbi hverandre". Det er her snakk om samtaler av henholdsvis første – og andre orden, hvorav den sistnevnte varianten er metasamtalen. Lauvås og Handal anbefaler en klar og tydelig metakommunikasjon, for å fjerne uklarheter og andre tolkningsmuligheter. I en samtalekontekst kan dette skje ved at læreren forklarer *hvorfor* han stiller de spørsmål han stiller, oppsummerer svarene og evt. justere sine tolkninger underveis.

Et annet begrep mye brukt i teorier om samtale og læring er *handlingsrefleksjon*; refleksjon over handling i handlingskonteksten.

*Det er gjennom mer bevisst utnytting av handlingsrefleksjon at man vil utvikle mesteparten av egen handlingsrefleksjon i løpet av karrieren. Det er derfor grunn til å anta at høy kompetanse i selve prosessen handlingsrefleksjon er like viktig som selve det substansielle kunnskapsinnholdet man har erhvervet seg i løpet av utdanningen, i*

*hvert fall på lengre sikt.*  
(Handal og Lauvås, 1995:97)

Handal og Lauvås har her mye til felles med Schöns, og hans nøkkelbegrep *Reflection in Action* (handlingsrefleksjon), selv om dette er mer knyttet til veiledning i praktisk yrkesopplæring. (Schön 1983).

Det høyeste av Dales tre kompetansenivåer, K3, knyttet til den profesjonelle lærer, mener jeg også kan sees i sammenheng med begrepet handlingsrefleksjon. K3-nivået handler om kommunikasjon i- og konstruksjon av- didaktisk teori; det å reflektere over egen praksis, sette ord på egen praksisteori og få tilbakemelding fra kompetente andre. (Dale 1999:51ff).

Slike metasamtaler og handlingsrefleksjon mener jeg er relevant i forbindelse med bruk av samtaler for å fremme læring. Det er her snakk om bevisstgjøring av både lærer og elev, og det å aktivt ta del i undervisning og læring.

#### **4.4 Samspillet mellom det kognitive og det sosiale**

Det er stor enighet blant teoriene som er presentert i det foregående, om at læring er avhengig av både kognitive og sosiale prosesser, selv om det er uenighet om hva som kommer *først* av læring og utvikling. Læring er både en individuell prosess (- med fokus på det kognitive) og en sosial prosess.

*Språket* kan sees som bindeleddet mellom det kognitive og det sosiale, ved at det formidler individets kognitivt bearbejdede budskap til

samtalepartneren, som i sin tur kognitivt bearbeider dette. I denne sammenhengen er det relevant å ta en tur innom et par ulike kommunikasjonsmodeller; den tradisjonelle og Bakhtins alternativ til denne.

Bakhtin kritiserte denne tradisjonelle kommunikasjonsmodellen, som en modell med rot i matematisk informasjonsteori, hvor senderen er den aktive part, og mottakeren den passive. – En sender overfører et budskap til signaler, som igjen overføres til en mottaker og så tolkes til en melding. Bakhtin mente at denne modellen ikke tar hensyn til at det kan skje *misforståelser* underveis i transaksjonsprosessen. I sin alternative modell forsøker han seg på en visualisering av samtalen. Samtalen har, i tillegg til overføring av et budskap, også en *dialogisk funksjon*, og dette er i følge Skagen hovedbudskapet hos Bakhtin. Han mener at en tekst kun kan forstås som en samtale mellom to parter (Wertsch, 1991:71-78, referert i Skagen 1998:53ff). De to hovedfunksjonene i kommunikasjon er: 1) Overføring av et budskap, og 2) generering av ny mening. Denne siste funksjonen skiller seg fra den første i det den er avhengig av *ulikheter* mellom det intenderte og det mottatte budskapet. Bakhtins dialogbegrep er komplekst, fordi han inkluderer mange stemmer og overtoner, til forskjell fra den tradisjonelle kommunikasjonsmodellen som forutsetter et enstemmig ("univocal") budskap. En ytring er for Bakhtin ikke bare en vokal lyd eller en skreven tekst, men en prosess der tale blandes ("merges") med den *sosiale konteksten* der ytringen ytres (Skagen 1998:54).

Mening oppstår i selve kommunikasjonssituasjonen, og er ikke noe som kan overføres fra person til person uten videre. Samspillet er sentralt, og også mottakeren er med på å skape mening i ytringen. Bakhtin går et skritt videre, og hevder at "Det er i spenninga og konfrontasjonen mellom dei ulike stemmene at ny innsikt og forståing oppstår" (Dysthe 1996:108). - De samtalende bryner seg på hverandre, diskuterer og argumenterer, og skaper

gjennom denne interaksjonen noe nytt.

Språkets rolle i læringsprosessen kom for alvor i fokus med Vygotsky. Både fordi han var genuint interessert i språket, og fordi det spiller en sentral rolle i sosialt samspill. Han understreker at de ytre omgivelsene har en avgjørende betydning for individets læring, og at det sosiale miljøet rundt barnet støtter det i dets kognitive læring og utvikling. (Vygotsky 1996).

Piaget tar også opp forholdet mellom det kognitive og det sosiale, mellom nervesystemets modning og handling. Han antar at de intellektuelle operasjonene er uttrykk for nevrologiske samordningsprosesser, men påpeker at nervesystemet ikke er ferdig utviklet før i 15-16-årsalderen. I tillegg til nervesystemets modning, mener Piaget at den funksjonelle øving som ligger i *handling* også spiller en rolle i utvikling av operasjoner. Slike erfaringer kan være av ulik art; både fysiske erfaringer og logisk-matematiske erfaringer (Piaget 2006:322).

Dysthe mener at læring er et samspill mellom både det kognitive og det sosiale, og at det tidligere har vært et noe ensidig fokus på kognitive og individuelle prosesser i læringsforskningen. Hun har arbeidet mye med sosiale læringsprosesser, og sett på hvilket læringspotensial som ligger i ulike undervisningsformer, og i konkrete læringssituasjoner. Hun analyserer for eksempel hvordan studentene bruker *språket* som et redskap for læring. I boka *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning* (Olga Dysthe (red), 1996) har hun samlet en rekke artikler som bl.a. tar for seg hvilket læringspotensial som ligger i dialogismen. Dette gjelder spesielt artiklene *Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring* av Ragnar Rommetveit, og *“Læring gjennom dialog” – kva inneber det i høgare utdanning?* av Olga Dysthe.



Artikkelen *"Læring gjennom dialog" – kva inneber det i høgare utdanning* (Dysthe 1996) har som formål å undersøke hvilket dialogisk læringspotensial som ligger i noen undervisnings- og læringsformer, og å drøfte hva som hemmer og fremmer læring gjennom dialog. Blant annet konkluderer hun med at skrivegrupper blant studenter har en positiv effekt både faglig og sosialt. I tillegg til at teksten blir bedre etter samtaler med medstudenter, bidrar det sosiale fellesskapet også til økt motivasjon for studiet. Lignende konklusjoner finner vi også hos Løkensgard Hoel, som har gjort tilsvarende studier (Hoel 2000).

Språklig kommunikasjon blir et verktøy for den lærende, slik at han eller hun kan gjøre kunnskapen til sin egen; gjøre den levende og kunne bruke den i relevante situasjoner. Dysthe peker på at dette er et paradoks. – Fordi elever og studenter ofte bruker mer tid på å lese og lytte, enn å snakke og skrive.

#### **4.5 Sosio-kulturell bakgrunn og pedagogiske implikasjoner**

Egenskaper ved samtalens utforming, både språklig og strukturelt, er en utfordring, særlig når elevene har ulike sosio-kulturelle bakgrunner. Her er det naturlig å trekke frem Basil Bernstein, som arbeidet mye med språkforskjeller, sosialisering og de pedagogiske implikasjonene av forskjellene mellom sosiale klasser.

"Det som er mest fascinerende med Bernsteins teori, er hans forsøk på å trekke linjer mellom forhold i storsamfunnet og pedagogisk praksis i familien og skolen." (Riksaasen 2000:1). Han hevder i sin teori om språkkoder at

skolen er best tilpasset elever fra middelklassen. Disse er oppvokst med en *utvidet* språkkode, som er den samme som brukes i skolen, i tillegg til den begrensede språkkoden. Dette til forskjell fra arbeiderklassen, som kun innehar den *begrensede* språkkoden. Bernstein understreker at dette ikke er et sort - hvitt bilde av virkeligheten, med snarere teoretiske ytterpunkter, hvor overgangene kan være glidende. (Sørensen 1975:72ff).

Her er det interessant å merke seg at Miller opererer med lignende individuelle forskjeller i språkbruk ("individual verbal behavior"). Han mener at det innenfor ett og samme språk finnes store individuelle forskjeller i språkbruken. Han kaller dette fenomenet "Differences in verbal *style*". (Miller 1963:119)

Andre sentrale skiller hos Bernstein er *rollesentrerte* familier (i arbeiderklassen) versus *personsentrerte* familier (i middelklassen), og *svake* versus *sterke rammer* rundt undervisningen. Rollesentrerte familier er mer fokusert på *rollen* til de ulike medlemmene i familien, mens de personfokuserte i større grad er opptatte av *individuelle personlighetstrekk* og aktør-rollen. Svake rammen preges av liten grad av struktur, og er i følge Bernstein best egnet for middelklassebarn, som er mer vant til å for eksempel definerer arbeidsoppgaver selv. Det motsatte var tilfellet for barn fra arbeiderklassen, som i følge teorien foretrekker en sterkere struktur, i form av klare oppgaver og entydige instruksjoner. Overført til bruk av samtale i undervisningen for å fremme læring, impliserer dette at barn med en begrenset språkkode, fra rollesentrerte familier, ofte vil ha behov for en *mer strukturert samtaleform* enn barn med en utvidet språkkode, fra en personsentrert familie. (Sørensen 1975:75ff). Skolens bruk av middelklassens verdier og språkkoder vil, i følge Bernstein, bidra til en reproduksjon av sosiale klasseskiller i samfunnet.

I motsetning til Bernsteins tese om sosial reproduksjon er dette mer nyansert hos Lave og Wenger (2003:101ff). De spør seg om det er slik at det store fellesskapet av praktikere *reproduserer* seg selv ved utdanning av stadig nye yrkesutøvere, eller forandres de også selv i denne prosessen? De svarer at det skjer en *forandring*, fordi evnen til å improvisere og interagere spiller en konstituerende rolle i læring (Lave og Wenger 2003:19).

Praksisfellesskapene har langvarige utviklingssykluser, hvor identiteten som praktiker utvikler seg gradvis, hele tiden i spenningsfeltet mellom *kontinuitet og utskiftning*. Tanken om å skape seg en identitet, og være medlem i et fellesskap, henger nøye sammen med motivasjon. Det at en person både er medlem av fellesskapet og at det oppfatter seg selv som en aktør, knytter mening og handling tettere sammen; (lærings-)aktiviteten oppfattes som meningsfull.

Som eksempler på anvendelse av Bernsteins teori i forskning relatert til dagens utdanningssystem, vil jeg her trekke frem Gudem og Riksaasen. De har begge brukt Bernsteins teorier i sin forskning på skole og undervisning. Gudem (1998) i forhold til læreplanarbeid: Kolleksjonskoden versus den integrerte koden, klassifisering og rammer, og kunnskapskoden som forholdet mellom disse. Riksaasen (2000) bruker Bernsteins teori om språkkoder og sosial reproduksjon i sin analyse av forskjeller i henholdsvis allmennlærer-utdanningen og førskolelærer-utdanningen. Deres konklusjoner understøtter Bernsteins teorier; om at det finnes slike ulike språkkoder, og at det skjer en reproduksjon på grunnlag av disse.

Kunnskap om Bernsteins kodeteori, inkl. sterke og svake rammer for undervisningen, er relevant i forhold til elevenes arbeid med å konstruere egne læringsstrategier. Sammen med hensynet til den nærmeste utviklingssone (Vygotsky) og prinsippet om stillasbygging (Bruner), kan dette være nyttige bidrag for å nå målet om en tilpasset opplæring. Dette vil

ha store implikasjoner for skolens arbeid, for eksempel sett i forhold til *Kunnskapsløftet*, skolens undervisning og elevens læring.

*St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen* (Kunnskapsdepartementet 2006 b) handler om utdanning og sosial ulikhet. Her vises det til forskning som i stor grad bekrefter Bernsteins teorier om sammenhengen mellom utdanning, sosio-kulturelle forskjeller og sosial reproduksjon. I forordet til meldingen kan vi lese følgende: "I dag går for mange unge ut av grunnskolen med utilstrekkelige ferdigheter og kompetanse. Vi kan ikke godta at så mange faller utenfor. Når forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, er dette et samfunnsansvar vi må ta på oss." Stortingsmeldingen presenterer regjeringens politikk for hvordan utdanningssystemet i større grad skal bidra til sosial utjevning, som et ledd i en større satsning som også omfatter andre samfunnsområder. Sosial utjevning innebærer at "sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn" (Kunnskapsdepartementet 2006 b:8).

*Å ha gode kunnskaper og grunnleggende ferdigheter i blant annet lesing, skriving, regning og IKT er avgjørende for å kunne delta i et moderne arbeids- og samfunnsliv. I tillegg er det viktig at alle utvikler sosial, kulturell og etisk kompetanse, evne til samarbeid og kritisk tenkning. Alle må utvikle kunnskap og innsikt som fremmer dannelse, deltagelse i demokratiske prosesser og det å ta ansvar for sitt eget liv."* (Kunnskapsdepartementet 2006 b:11)

Som tiltak for å bidra til en sosial utjevning foreslå Stortingsmeldingen bl.a. økt fokus på språkstimulering og språkstøtte, fra tidlig alder. Den enkeltes behov må møtes på en god måte, og alle må møtes med høye forventninger og inkluderes i gode læringsprosesser tidlig i livet. Hvis problemer avdekkes, må de følges opp raskest mulig. Det understrekes at dette krever bevisst

praksis på alle nivåer, og økt samhandling mellom alle involverte.

## 4.6 Tilpasset opplæring for alle og økt vekt på læring

*Kunnskapsløftet* fastslår at *opplæringen skal tilpasses den enkelte*, innenfor fellesskapet. I samsvar med Vygotsky (jfr. Teorien om den nærmeste utviklingssone, ZPD) skal alle elevene få møte utfordringer, som de kanskje trenger hjelp av andre (mer kompetente) for å kunne mestre. I

Kunnskapsdepartementets (2006 a) presentasjon av *Kunnskapsløftet* på deres hjemmeside kan vi lese følgende:

*Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring.*

En samtale med det formål å fremme læring bør ta i betraktning det sted den lærende er på, i betydning nivå, sosio-kulturell bakgrunn, forståelsesramme etc. - Slik at læringsinnholdet verken "går over hodet" på den lærende, eller blir for lite utfordrende og dermed kjedelig. Ulike teoretikere har kommet med metoder for hvordan man kan finne frem til dette balansepunktet; det sted som både skaper motivasjon og fremmer læring.

Vygotsky mener at man må ta utgangspunkt i den nærmeste utviklingssonen, ZPD, som er differansen mellom det barnet klarer alene, og det det klarer ved hjelp av en mer kompetent annen. Kunnskap om denne

sonen er viktig for å kunne mene noe om det enkelte individs utvikling *fremover* i tid. En viktig forutsetning Vygotsky legger til grunn når det gjelder ZPD, er at barns læring starter lenge *før* de begynner på skolen; for eksempel når de stiller spørsmål og lærer seg navn på personer og gjenstander.

Vygotsky mener Koffka foretar en feilslutning når han ikke ser, eller ikke tar hensyn til, de spesifikke nye elementene som skolelæringen innfører. Når målet er å tilpasse undervisningen til barnets utviklingsnivå, kan man ikke nøye seg med å fastslå bare *ett* utviklingsnivå (det eksisterende). Vygotsky er overrasket over at ingen før har stilt spørsmål om den oppfatningen som postulerer at barnets *eksisterende* utviklingsnivå er et godt nok mål på deres mentale utvikling. "(...), de har ikke engang vært i nærheten av å tenke at det et barn kan greie med hjelp av andre på en viss måte er et enda bedre tegn på deres mentale utvikling enn det de kan greie alene." (Vygotsky 1996:158).

Sonen for den nærmeste utvikling definerer altså de funksjonene hos barnet som er i en *modningsprosess*. Den gir psykologer og pedagoger et redskap for å forstå utviklingens indre forløp, og som Vygotsky skriver: "Sonen for den nærmeste utvikling kan bli et viktig begrep i utviklingsforskningen, et begrep som i høy grad kan øke effektiviteten og nytten av å bruke diagnostisering av mental utvikling i løsningen av pedagogiske problemer." (Vygotsky 1996:160). På bakgrunn av dette blir det viktig å endre konklusjonen av diagnosetester for barn, fordi to barn som er på samme *eksisterende* nivå, godt kan ha svært ulike potensialer for fremtidig utvikling, og dermed også to ulike soner for den nærmeste utvikling.

Bruners prinsipp om stillasbygging ("scaffolding"), hvor den voksen fungerer som et midlertidig stillas rundt barnet, har klare likhetstrekk med Vygotskys

ZPD. Også hans spiralprinsipp, hvor grunnleggende kunnskap stadig bygges på med mer komplisert kunnskap i de samme fagene ettersom barnet blir eldre, handler om å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger, for å møte idealet om en tilpasset opplæring. (Bruner 2002:52). I disse prinsippene argumenteres det for å tilpasse opplæringen til elevens nivå, og stadig bygge på grunnkunnskapen med mer komplisert og spesialisert kunnskap.

En slik gradvis påbygning av kunnskap finner vi også hos Nyborg. I hans teori om begrepslæring, med grunnleggende versus avanserte begrepssystemer, finner vi likhetstrekk med Bruners spiralprinsipp. Nyborgs undervisningsmodell går ut på at barn først må tilegne seg de grunnleggende begrepssystemene, kalt GBS, (for eksempel hus, tre og bil), før de kan lære mer avanserte begreper (for eksempel låve, bjørk og boble). I begge tilfeller er det snakk om å gradvis bevege seg fra noe mer generelt, til det mer spesifikke og kompliserte. (INAP 2007). Han har i sin læringsdefinisjon fokusert på tankemessig bearbeidelse: "Læring definert som det å forandre seg eller forandres ved å gjøre, lagre og tankemessig bearbeide langtidslagrede/huskede erfaringer." (Nyborg 1990). Dette mener jeg henger godt sammen med hans teoretiske grunnlag, som bygger på at barnet deltar aktivt i opplæringen.

Piaget tar opp tilpassning av opplæringen, i forhold til at barnet/ eleven befinner seg på ulike utviklingsstadier. Han utviklet gjennom sine studier en abstrakt teori om tenkningens logiske strukturer. Dette forskningsfeltet ga han navnet *generisk strukturalisme*, forstått som studier av kunnskapens utvikling. Han kom frem til at barn i løpet av oppveksten går gjennom flere forskjellige *utviklingsstadier*, med særegne kjennetegn, og hvor hvert stadie bygger på det foregående. "Utviklingen fortsetter i en dynamisk spiral med likevektsforskyvning (som oppstår i møtet mellom de kognitive strukturene og omverdenen) og tilfeldig balanse, som først oppstår på neste

utviklingsnivå.” (Krokmark 2006:303).

Lave og Wenger (2003), med sitt situerte læringsperspektiv, kan knyttes til både Vygotsky (ZPD) og Bruner (stillasbygging). Det de har felles er bl.a. fokus på samspillet mellom lærling og mester (eller for eksempel barn og voksen) ved tilegnelse av nye ferdigheter og kunnskaper. Barnet/ den lærende får *tilrettelagte* oppgaver og hjelp av en mer kompetent annen, slik at de gradvis oppnår økt mestring og selvstendighet i utførelsen.

Rommetveit trekker frem viktigheten av at læreren, i tillegg til å være en dialogpartner som kommer med motstridende uttalelser for å skjerpe tenkningen, også kan og vil sette seg inn i studentens perspektiv. (Rommetveit 1996:102).

## **4.7 Aktiv og engasjert deltagelse i sosial praksis**

Læring er en dimensjon ved sosial praksis. Dette understøttes av flertallet av teoriene som er presentert i det foregående, både når det gjelder teorier om læring, og teorier om samtale.

Lave og Wenger (2003:31) understreker at læring er noe som skjer ved aktiv og engasjert deltagelse i en sosial praksis, ikke ved å passivt motta fakta og informasjon. Deres nøkkelbegrep *legitim perifer deltagelse* er en prosess som kjennetegner læring betraktet som situert virksomhet. Dette er for dem et analytisk perspektiv; en måte å forstå læring på. Denne allmenne teorien postulerer at all læring er situert i *spesifikke sosiale situasjoner*, og at all menneskelig praksis finner sted som situert deltagelse i/ fra spesifikke ståsteder i spesifikke handlingskontekster (Lave og Wenger 2003:234).



Også Dysthes og Hoels (1995 og 2000) forskning på responsgrupper har, som tidligere nevnt, vist at det å aktivt involvere medelever- og studenter har gitt positive læringsresultater hos den enkelte, både faglig og sosialt.

Piaget (2006:315ff) er ikke ensidig kognitivt orientert, selv om han viet mye av sitt arbeid til studier av tenkningens logiske strukturer og kunnskapens utvikling. Han anerkjente også viktigheten av det sosiale rommet rundt individet. I artikkelen *Fra psykologi og undervisning* tar han bl.a. opp at undervisningsmetoden må tilpasses lærestoffet. Mye av undervisningens innhold kan med fordel legge til rette for aktiv utforskning og deltagelse, slik at eleven gjennom å erfare og "gjenoppdage" lærestoffet bedre kan gjøre det til sitt eget.

Gjennom samtalen involveres begge parter i læringsinnholdet. Denne gjensidige involveringen har en intensjon om å skape engasjement, motivasjon og å fremme læring. *Læringsplakaten* (Utdanningsdirektoratet 2006) viser en del av prinsippene for opplæringen i *Kunnskapsløftet*. Et viktig poeng i *Prinsipper for opplæringen* er *elevmedvirkning*, hvor elevene bl.a. skal få erfaring med demokratiske prinsipper. Dette ansees som viktig for både sosial utvikling og motivasjon for læring. De skal dessuten kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Her bør det være mange muligheter for å nyttiggjøre seg samtalen som et læringsverktøy. *Læringsplakaten* sier i det tredje punktet følgende: Skolen og lærebedriften skal "stimulere elevene og lærlingene/ lære kandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning". I punkt fem: "legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/ lære kandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid". I punkt seks: "fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter". Jeg har plukket ut disse tre punktene spesielt fordi jeg mener de gir gode argumenter for å

gi samtalen som læringsverktøy en sentral rolle i opplæringen.

## 4.8 Feedback som et viktig prinsipp i læringsteori

"Med kritikk oppnår man noe, med oppmuntring enda mer."

(ordtak, gjengitt i Øiestad 2004:34).

Å gi hverandre god feedback og konstruktive tilbakemeldinger er et viktig prinsipp i læringsteorien, som ofte anvendes bevisst for å spore eleven mot et gitt mål. Tilbakemeldinger kan skje i form av ulike typer forsterkning; både belønning og straff. Feedback er ikke minst en viktig motivasjonsfaktor: "Å få god, nyansert og velplassert feedback kan fungere som en vitamininnsprøytning og gi umiddelbar energi. Grunnen til dette er enkel, men ikke desto mindre viktig å være klar over: God feedback stimulerer tiltroen til en selv, og tiltro er et grunnelement i motivasjon." (Øiestad 2004:129)

Hvordan kan feedback anvendes i en samtalekontekst for å fremme læring? Ønsket om å motta feedback fra andre er et eksistensielt behov, både for barn og voksne. Øiestad definerer feedback slik: "Feedback er 1) å få øye på noe i en annen person, og 2) formidle det du ser til den det gjelder. Å gi feedback er å anerkjenne sider ved en annen. Å få feedback er å bli bekreftet og gitt mulighet til å vokse." (Øiestad 2004:19).

Feedback sees som et viktig prinsipp i læringsteori, fordi det bidrar til en *balanse* mellom fornuft (hode) og følelser (mage). På den måten kan vi forholde oss til både egne behov og lyster, og fellesskapet. (Øiestad 2004:20ff). Dette mener jeg har likhetstrekk til Piagets teori om å oppnå

*ekvilibrum*; som en likevekt mellom egne tankestrukturer og omverdenen (Kroksmark 2006:305). Øiestad setter i boka *Feedback* opp følgende ni kjøreregler for god feedback, som jeg mener også er nyttig i en samtalekontekst, der formålet er å fremme læring: 1) Men det du sier, 2) Si det du mener, 3) Lyv når det er nødvendig 4) Dyrk mangfold og forskjellighet, 5) Dyrk likhet og rettferdighet, 6) Overrask og vær kreativ, 7) Si ting om igjen, 8) Ikke overdriv, og 9) Ikke invader. (Øiestad 2004:66ff).

Feedback forbinder vi som oftest med *positive* tilbakemeldinger fra andre, men *kritikk* er også feedback. (Øiestad 2004:137ff). Kritikk kan noen ganger være nødvendig, og gitt på riktig måte i den rette konteksten kan den fungere konstruktivt. Øiestad gir følgende råd for å gi og motta kritikk: Når man *gir* kritikk bør intensjonen være tydelig, og kritikken bør formuleres mer som et ønske enn som en anklage. Ordvalget må være minst mulig sårende, og bør ikke bidra til å sette negative merkelapper på den andre. Den som *mottar* kritikk bør forsøke å "lytte aktivt", og ikke umiddelbart falle for fristelsen til å forsvare seg. En konstruktiv avslutning på å gi eller motta kritikk, kan være å gjøre en *avtale* mellom seg om hva som bør gjøres annerledes neste gang.

Både elev og lærer bør stille hverandre spørsmål i løpet av samtalen. – Eleven for å kontrollere sin forståelse av det den andre har sagt, og læreren for å "forløse læring". Samtalen har fordelen med *umiddelbar tilbakemelding*, noe som gjør at eventuelle misforståelser kan oppklares underveis. Dette forutsetter selvsagt at det er legitimt å stille oppklarende spørsmål til den andre underveis i samtalen. Dale er inne på dette i forbindelse med at det er en asymmetri i kompetanse og autoritet mellom lærer og elev, og hvor viktig det er å anerkjenne denne asymmetrien. Eleven må ikke stille seg likegyldig til undervisningen, men se seg selv i forbindelse med den sak som undervisningen omhandler, og sist men ikke minst; "Elevenes læreprosesser

i undervisningen avhenger derfor også av elevenes spørrende holdning.” (Dale 1999:95).

#### **4.9 Hva er det som kan *hemme* læring gjennom samtale?**

Samtalen kan dessverre også, i visse tilfeller, bidra til å *hemme* læring. Jeg har i de tidligere delene av dette kapittelet vært inne på noen årsaker til dette.

Nygårds inndeling i individets subjektive forståelse av seg selv som *aktør* eller *brikke*, impliserer at en ”brikke” lettere kan stå i fare for å bli et offer for manipulering, fordi han eller hun reduseres til et *objekt* i forhold til den andre parten. Det ligger her også en mulighet for at samtalen kan brukes som et kontrollredskap; at læreren stiller spørsmål med forhåndsbestemte ja- eller nei-svar, og hvor eleven ikke får anledning til å bruke egne kognitive ressurser og gjøre seg opp sin egen mening. (Nygård 1993).

En slik tilnærming til læring er det Tharp & Gallimore kritiserer i sin artikkel om undervisningssamtalen, hvor de sammenligner den tradisjonelle ”lære-utenat-undervisningen” med moderne læreplanreformer som bygger på Vygotskys teori om ZPD. De mener at den førstnevnte undervisningsformen kommer i konflikt med ”natural kind of teaching”, som har vært brukt i alle samfunn siden tidenes morgen; hvor undervisningssamtaler finner sted på alle områder i samfunnet. (Tharp & Gallimore 1991).

Rommetveit (1991, referert i Dysthe 1996:115) snakker om ”fordeling av epistemisk ansvar”. Med det mener han at en av partene i dialogen kan ha fullstendig *kontroll* over samtalen, fordi hun eller han behersker det ”rette”

språket, og dermed kan bestemme hva som er verdt å snakke om. Dette kan mange ganger være en effektiv sperre for en reell dialog.

På samme måte kan også læring hemmes dersom læreren ikke er seg bevisst *hvordan* han eller hun bør samtale med de ulike elevgruppene. Bernstein mente at skolen fortrinnsvis er for middelklasseelever, som er oppvokst med en *utvidet* språkkode. Dette førte til at elever fra arbeiderklassen, med en *begrenset* språkkode, hadde lite eller ikke noe utbytte av undervisningen. *Kommunikasjonsproblemer* oppstår ofte når kommunikasjonens innhold tillegges forskjellige betydninger (som følge av språklige, sosiale og/eller kulturelle forskjeller), eller på grunn av forutinntatte meninger og fordommer. (Sørensen 1976:72ff).

Retorikkens skille mellom episteme og doxa står sentralt hos Skjervheim. I motsetning til episteme (å overbevise) forutsetter doxa (overtalelse) at eleven er et *objekt*, og at manipulasjon er et godtatt middel for å vinne frem med sin sak. Skjervheim stiller seg spørsmålet om det ikke er et problem dersom den *tekniske mål-middel-modellen* brukes for å forklare pedagogikken, og hvordan læring finner sted. Et alternativ til dette er å studere pedagogikk som en *biologisk-psykologisk* disiplin. Som et tredje alternativ kom Skjervheim opp med det *dialektiske*. (Skjervheim 1992:66f).

Han trekker frem Sokrates som en stor dialektiker, og viser til at han ikke passer inn i noen av de to alternative modellene på pedagogisk tenkning. Men, som tidligere nevnt; det er delte syn på hvorvidt Sokrates' samtaleteknikk bidrar til læring. Molander kritiserte Sokrates for å manipulere; overtale, ikke overbevise: "(..) Ei anna sak er at den sokratiske dialogen nok verkar svært manipulerande på oss i dag, og slik sett ikkje er noko godt forbilde. I den sokratiske dialogen er det læraren som spør, ikkje studenten. Spørsmåla har ei kontrollerande rolle i undervisninga, og

argumentasjonen i dialogen er nøye styrt av læreren (..).” (Molander 1992:88-94, referert i Dysthe 1996:114).

Erling Lars Dale tar i boka *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet* opp hvilken rolle anerkjennelsen av asymmetri i kompetanse og status, mellom lærer og elev, har for læringsutbyttet. I en samtalekontekst forutsettes det at det eksisterer tillit og anerkjennelse mellom de to. Hvis dette mangler, blir *ettergivenheten* ofte en overlevelsesstrategi for læreren. Resultatet av det, er at undervisningen blir gjennomført uten at elevene lærer noe; uten en pedagogisk tradisjon for didaktisk rasjonalitet. (Dale 1999:96).

## **5 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON**

### **5.1 Oppsummering av funnene**

I dette kapitlet vil jeg svare mer eksplisitt på oppgavens problemstilling:  
*Hva kjennetegner en samtale der formålet er å fremme læring?*

Oppgaven setter søkelys på *både* sosialt samspill og individuelle kognitive prosesser, ved hjelp av et sosio-kulturelt, og et sosio-kognitivt perspektiv. Begge sees som viktige forutsetninger for at læring skal kunne finne sted. Relevansen og aktualiteten av et slikt samspill mellom det sosiale og det kognitive, viser seg også gjennom en verdiforankring i en rekke offentlige dokumenter.

Mange av teoriene peker i samme retning. Det er altså en intersubjektivitet mellom de ulike teoriene på samtlige områder som er behandlet i oppgaven, med noen få unntak. Dette reduserer subjektiviteten, og styrker belegget for konklusjonen som følger.

### **5.2 Konklusjon**

Etter den foregående presentasjonen av ulike teorier om samtale og læring, og en etterfølgende drøfting av disse, ønsker jeg nå å se mer helhetlig på hva som kjennetegner en samtale der formålet er å fremme læring.

### ***Relevans og aktualisering; en verdimessig overbygning***

En rekke offentlige dokumenter stadfester og argumenterer for at det muntlige må få en større plass i opplæringen (*Kunnskapsløftet*), og at det må gjøres grep i den norske skolen som kan motvirke de stadig økende sosiale forskjellene i samfunnet (*St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen*). I *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (artikkel 29) slås det fast at barnets utdanning skal ta sikte på "Å utvikle barnets personlighet, talenter og mentale og fysiske evner så langt det er mulig; (...)".

Teoriene som er presentert, analysert og drøftet i denne oppgaven kan med fordel sees i sammenheng med en slik verdimessig overbygning. - Slik at teori forhåpentligvis kan bidra til en bedre praksis, ved at intensjonene i de nevnte dokumenter kan tre i kraft, og skape en bedre opplæring for barn og unge.

### ***Det kognitive og det sosiale utfyller hverandre***

Jeg har arbeidet med teorier med rot i et sosio-kulturelt perspektiv og et sosio-kognitivt perspektiv, og jeg synes at disse utfyller hverandre svært godt når det gjelder bruk av samtale for å fremme læring. De førstnevnte vektlegger læring som en *sosial* prosess, mens de sistnevnte ser læring hovedsakelig som en *kognitiv og individuell* prosess. Dette mener jeg viser hvor viktig det er å kunne se en sak fra ulike perspektiver, og trekke ut det beste for å nå et mål. Jeg vil i det følgende forsøke å trekke ut det jeg mener er mest relevant i disse to teoriperspektivene, med det formål å finne ut hva som kjennetegner en samtale hvor formålet er å fremme læring.

Jeg valgte innledningsvis å ta utgangspunkt i Nyborgs og Dysthes læringsdefinisjoner videre i oppgaven. Grunnen til det er at de gir en god inngang både til det sosio-kognitive ('tankemessig bearbeide') og til det sosio-kulturelle (forstå tenkemåtene, og læring som grunnlag for handling).



Vygotsky hevdet at høyere mentale funksjoner i individet har sitt opphav i det sosiale samspillet, noe som var et brudd med den tradisjonelle oppfatningen innenfor psykologien (for eksempel representert ved Piaget). Individet ble da sett på som det sentrale, og omgivelsene som noe som hadde mer eller mindre innvirkning på den enkelte. For Vygotsky var *sosial samhandling* utgangspunktet for læring, og ikke bare en ramme rundt læringen.

‘Situert læring’ blir for Lave og Wenger et overgangsbegrep mellom det syn at *kognitive* prosesser (og dermed læring) er det primære, og det syn at *sosiale* prosesser er det primære, mellom begrepene ‘mesterlære’ og ‘legitim perifer deltagelse’.

Flere av teoretikerne i denne oppgaven, med Skjervheim i spissen, har reist spørsmålet om hva som kjennetegner pedagogikken som disiplin (fag). Skal den behandles som en *teknisk-naturvitenskapelig* disiplin, eller som en *biologisk-psykologisk* disiplin innenfor en humanistisk tradisjon? Skjervheim foretrekker helt klart sistnevnte, og peker i sin artikkel (Skjervheim 1992) på at et teknisk-vitenskapelig syn på pedagogikken, fører til en mål-middel-tenkning, hvor elevene blir passive brikker i andres spill. (“Det instrumentalistiske mistaket”).

Nygård bruker i “Aktør og brikke” (1993) Skjervheim gjentatte ganger for å underbygge synet på at idealet er en elev som ser seg selv som en aktør, og ikke som en brikke. Også Miller er inne på dette skillet. Han skiller mellom to ulike typer læringsteorier: “Association Theory” (stimuli - respons, f.eks. Skinner) og “Field Theory”, som ser person og situasjon i sammenheng (Miller 1963:162-3).

### ***Elevens selvforståelse som en aktiv og engasjert aktør***

Samtalen krever deltagelse fra de involverte. Dette fordrer at hver enkelt elev ser seg selv som en aktiv og engasjert aktør, som bidrar ut fra egne forutsetninger til fellesskapets beste. En slik aktiv deltagelse er viktig for læring, og for motivasjon for læring, selv om det ikke alltid er slik at motivasjon fører til læring.

For å styrke elevens selvfølelse er bruk av konstruktiv *feedback*, i form av innspill, passende utfordringer og motiverende kommentarer, et nyttig virkemiddel. (Øiestad 2004). Følelsen av egen mestring, av å bli sett og hørt av andre, kan bidra til et positivt selvilde (som aktør) og økt motivasjon for læring. Dette er en viktig forutsetning for en profesjonell utvikling. Hoel og Dyste (hhv 2000 og 1995) kommer med flere eksempler på dette fra sin forskning på bruk av responsgrupper, og kan vise til positive resultater hos de lærende, både faglig og sosialt.

Lave og Wenger, som er opptatt av situert læring, bidrar med begrepet 'legitim perifer deltagelse'; læring skjer ved aktiv og engasjert deltagelse i en sosial praksis, ikke ved å passivt motta fakta og informasjon.

### ***Maktforhold som en dimensjon i samtalen***

Dersom eleven derimot har selvforståelse som en passiv "brikke", kan han eller hun lettere bli offer for *overtalelse*, eller doxa i antikkens termer. Om samtalen bærer preg av episteme (å overbevise) eller doxa, henger i stor grad sammen med *hvordan* samtalen blir strukturert. Skjervheim forklarer det dialektiske ved å gå til skillet mellom episteme og doxa, mellom det å nå virkelig *innsikt* versus bare *meninger*. (Skjervheim 1992:67ff).

Lauvås og Handal (1995:169) forsøker å klassifisere samtalebegrepet etter noen dimensjoner, og *maktforhold* er en av dem. Den handler om forholdet

mellom samtalepartnerne, med ytterpunktene dominans og likeverd/ statuslikhet. Som en forlengelse av dette sier Dale (1999:96) at relasjonen mellom lærer og elev oppstår ved at vi *anerkjenner asymmetrien i kompetansen* – i forhold til kunnskap. En slik anerkjennelse og tillit er en forutsetning for en *didaktisk rasjonell undervisning*.

Lotman er en av dem som videreførte Bakhtins teorier (Lotman 1988 og 1990, referert i Dysthe 1996:112-113). Hans bidrag her er teorien om at alle tekster har *to* funksjoner samtidig; en enstemmig og en dialogisk funksjon. Den *enstemmige* funksjonen dominerer når vi ønsker å få den andre til å forstå og godta det *vi* mener. Motsatt dominerer den *dialogiske* funksjonen når vi lar andre tenke og jobbe *videre* med vår tekst/ utsagn, slik at teksten blir et "tenkeredskap". Lotman mener at alle tekster inneholder begge disse funksjonene, men at det varierer om det er den enstemmige eller den dialogiske som dominerer.

### ***Språket som bindeleddet mellom det kognitive og det sosiale***

Kan man si at *språket* fungerer som et bindeledd mellom læring og samtale, ved at språket først er gjenstand for læring hos det enkelte individ, og deretter er grunnlaget for å føre en samtale med andre?

Samtalen er en del av det sosiale rommet. Språk en viktig del av identitet, og gjennom det kan man formidle det kognitivt bearbeidede til andre i en samtalekontekst. Samtalen bygger opp under-, forsterker-, forløser- og bidrar til den tankemessige bearbeidelsen (jfr. Nyborgs læringsdefinisjon), hvor intensjonen er å fremme læring hos den enkelte.

Dialogismen blir brukt om *en kunnskapsteoretisk tilnærming* til studiet av språk og læring som er *samspillsorientert*. De to mest fremtredende teoretikerne her er Mikhail Bakhtin og Ragnar Rommetveit. Et av Bakhtins

kjernebegrep er *talesjangere*. De ulike sjangerne er alle konstruert av *ord*, og disse ordene utgjør en stor del av kommunikasjonen mennesker imellom. Rommetveit ser språket som det mest genuint menneskelige ved mennesket, derfor er det av spesiell interesse innenfor psykologien.

### ***Anerkjennelse av mangfold bidrar til selvstendige individer***

I et læringsfellesskap der mangfold anerkjennes og respekteres, blir samarbeid, dialog og diskusjoner også tillagt stor vekt. Samhandling og trening i å løse konflikter gir viktig sosial kompetanse, og bidrar til utviklingen av selvstendige individer. Bruk av varierte, tilpassede arbeidsmåter og muligheten for *aktiv medvirkning* har som mål å bidra til økt læring hos den enkelte elev. Her er det også et mål at elevene skal skape seg en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter.

Den lærende må føle at nivået er tilpasset, men det er også viktig for både selvfølelse og motivasjon å få stadig nye utfordringer.

### ***Tilpasset opplæring, uavhengig av sosiokulturell bakgrunn***

*St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen* tegner et bilde av et land hvor de sosiale forskjellene øker: "I dag går for mange ut av grunnskolen med utilstrekkelig ferdigheter og kompetanse. Vi kan ikke godta at så mange faller utenfor. Når forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, er dette et samfunnsansvar vi må ta på oss." (Kunnskapsdepartementet 2006:3).

Fra dette budskapet er veien kort til Basil Bernstein og hans teori om språkkoder og språket som "bærer av sosiale gener". Gjennom undersøkelser kom han til at barn fra ulike sosiale klasser har ulike forutsetninger for å gjøre karriere i en skole som er tilpasset middelklassen. Bernsteins teori gikk kort fortalt ut på at barn fra middelklassen innehar

både en begrenset og en utvidet språkkode, mens barn har arbeiderklassen kun er i besittelse av den *begrensede* koden. Videre viste hans forskning at barn fra middelklassen dessuten kom fra familier som var mer *personfokuserte*, og de var mer bekvemme med opplæring innenfor relativt sett *svake rammer* (struktur). Til forskjell var arbeiderklassefamiliene mer *rollefokuserte*, og barna var hjemmefra vant til opplæring innenfor *sterke rammer*. Gundem (1998) og Riksaasen (2000) er to som har gjort undersøkelser med utstrakt bruk av Bernsteins teorier.

Også Miller, med en behavioristisk tilnærming til læring, tar opp ulikheter i 'verbal style', når han skal forklare at ulike mennesker ordlegger seg på ulike måter. (Miller 1963:119).

Hvilke pedagogiske implikasjoner får så dette for bruk av samtaler for å fremme læring i dagens skole? Det første skrittet må vel, slik jeg ser det, være å øke kjennskapet til- og bevisstheten om elevenes ulike sosio-kulturelle bakgrunn. Med fare for å virke stigmatiserende, tror jeg det vil være en fordel å få flere lærere med minoritetsbakgrunn inn i skolen.

Som et neste skritt tror jeg det vil det være av stor betydning at lærerne (og andre voksne) tar seg tid til å engasjere seg aktivt i samtalen med elevene/ barna. Dette er et av hovedpunktene hos Tharp og Gallimore i deres artikkel om undervisningssamtalen (1991).

### ***Lærerens rolle som tilrettelegger og aktiv deltager***

Et opplagt formål med samtalen er at eleven skal utvikle seg. Her spiller læreren en sentral rolle. Innenfor 'legitim perifer deltagelse' mener Lave og Wenger at lærerens suksess bør måles i dennes evne til å styre deltagelsen på en slik måte at eleven kan *utvikle seg*. (Lave og Wenger 2003:24).

Læreren må anstrenge seg for å finne det "riktige" nivået for elevens læring; oppgaver som ikke er for vanskelige, men heller ikke så lette at det blir kjedelig. Vygotskys ZPD, den nærmeste utviklingssonen, er et verktøy for å finne frem til et slikt nivå/ sone. Vygotskys teori har mange likhetstrekk med stillasprinsippet ("scaffolding") hos Bruner.

Et annet sentralt begrep hos Bruner er *Spiralprinsippet*, hvor elevene gradvis tilegner seg *strukturen, kjernebegrepene og forholdet dem i mellom*, i de forskjellige vitenskapelige disiplinene. Han hevdet at *grunnelementene* i alle fag kunne gjøres forståelige på hvilket som helst klassetrinn, fordi grunnelementene som danner kjernen i fagene er like enkle som de er vesentlige.

*Prinsipper for opplæringen i Læringsplakaten (Kunnskapsløftet)* stiller også krav til lærerne. De skal "(...) skape forståelse for formålene med opplæringen og framstå som dyktige og engasjerte formidlere og veiledere. De skal arbeide for at elevene utvikler interesse for og engasjement i arbeidet med fagene. Dette krever klare forventninger til innsats og deltagelse i læringsarbeidet." (Utdanningsdirektoratet 2006).

Som tilrettelegger av en samtale der målet er å fremme læring, mener jeg at ansvaret for å sette i gang en samtale "av andre orden", en metasamtale, også bør ligge hos læreren. En slik metasamtale løfter perspektivet, skaper bevisstgjøring rundt samtalesituasjonen og bidrar til å utnytte samtalsens læringspotensial enda bedre.

Et beslektet begrep er *handlingsrefleksjon* (Lauvås og Handal 1995 og Schön 1983). Det kommer til uttrykk i situasjoner med elementer av usikkerhet, nyhet og verdikonflikter. Nøkkelen her er å omskape situasjonen slik at *tidligere erfaringer blir relevante* i forhold til den nye situasjonen. En slik

omskaping vil dermed øke vedkommendes repertoar, og dermed også gi større *handlingskunnskap*.

### ***Fra det klassiske til Kunnskapsløftet, en historisk linje***

*Kunnskapsløftet*, det nye læreplanverket for den norske grunnskolen inneholder mange gode argumenter for å sette fokus på samtaler med det formål å fremme læring; for en aktiv elevrolle, og for bruk av samtaler ved elevers selvevaluering.

Interessant er det også å se hvordan tanker og intensjoner i *Kunnskapsløftet* kan føres tilbake til antikkens filosofi og retorikk. Skillet mellom begrepene episteme og doxa (å overbevise og å overtale) kan nok sies å være en viktig del av dialogismens forhistorie. Det å *overbevise* ble da opphøyet som det ideelle. Her får eleven selv ta stilling til de fremsatte argumentene, og gjøre seg opp en egen mening etter en dialog med den som forsøker å overbevise ham eller henne.

Dialogismen står sentralt innenfor det sosio-kulturelle perspektivet, hvor idealet er at eleven skal inneha rollen som aktør; være et delaktig og engasjert individ, slik bl.a. Nygard skriver om. Disse tankene finner vi lett igjen i *Kunnskapsløftet*, hvor det *muntlige* fremheves spesielt som en viktig egenskap i læreplanene for samtlige fag. Også *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen* vitner om store løft for den norske skolen i årene som kommer.

### 5.3 Gyldighetsområde for konklusjonene

Det er viktig å understreke at denne oppgaven ikke er en uttømmende behandling av temaet samtale og læring, og heller ikke gir en full og endelig oversikt over hvordan samtalen kan fremme læring. Min behandling av temaet her har tatt utgangspunkt i begrepene læring og samtale, i en kontekst hvor skole og undervisning står sentralt. Dette er gyldighetsområdet for konklusjonene, slik at de ikke uten videre vil være sanne i andre kontekster.

Når dette er sagt, tror jeg også at noen av konklusjonene her kan ha overføringsverdi til andre kontekster, eller kan være nyttige i tilstøtende fagdisipliner, når det gjelder hvordan samtalen kan brukes for å fremme læring.

### 5.4 Veien videre?

“Så lenge man fortsetter å søke, kommer svaret.”  
(Joan Baez)

At samtalen brukes for å fremme læring er ikke noe nytt for vår tid. Som nevnt var dette et sentralt poeng i Sokrates’ dialoger i antikken. Samtaler i tradisjonell forstand (ansikt til ansikt) står fortsatt sentralt i dagens skole, og vil nok også gjøre det fremover. Nytt er det at samtalene finner stadig nye medier og arenaer.

Teoriene som er presentert i denne oppgaven understøtter det syn at samtalen *kan* fremme læring. Denne sammenhengen er også forankret i en



rekke offentlige dokumenter som har direkte innflytelse på den norske skolehverdagen. *St.meld. nr. 16 (2006-2007)* møter utfordringene som samfunnets stadig økende sosio-kulturelle forskjeller utgjør for utdanningen, med bl.a. økt fokus på språkstimulering i tidlig alder. *Kunnskapsløftet* gir rom for økt fokus på muntlige ferdigheter, og dermed også bruk av samtaler for å fremme læring. Det er mitt håp at denne intensjonen i læreplanverket blir realisert.

Elevenes læring og skolens undervisning er viktige bærebjelker i samfunnet, både i dag og ikke minst i fremtiden. Det er mitt håp at denne oppgaven kan bidra til å sette et sterkere fokus på viktigheten av bruk av samtaler med det formål å fremme læring, til glede og nytte for elever, lærere og samfunnet som helhet.

## LITTERATURLISTE

Andersen, Øivind (1995): *I retorikkens hage*. 5. opplag 2004. Oslo: Universitetsforlaget.

Bakhtin, Mikhail (1986): The Problem of Speech Genres. I: Emerson, Caryl & Michael Holquist (Ed.): *Speech Genres and Other Late Essays M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.

Buber, Martin (2002): *Jeg og du*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Bruner, Jerome (2002): *The Process of Education*. 22. opplag. Harvard: Harvard University Press.

Dale, Erling Lars (1996): Introduksjon til grunnlagsproblemer i didaktikk. I: Dale, Erling Lars (Red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dysthe, Olga (1996): "Læring gjennom dialog" – kva inneber det i høgare utdanning? I: Dysthe, Olga (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.

Dysthe, Olga (1997): *Leining i eit dialogperspektiv*. I: Fuglestad, Otto Laurits og Sølvi Lillejord (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

Eide, Tormod (1999): *Retorisk leksikon*. Oslo: Spartacus forlag as.

FN (1990): *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.

[http://www.fn.no/layout/set/print/erklæringer\\_konvensjoner/barnerettigheter/fns\\_konvensjon\\_om\\_barnets\\_rettigheter](http://www.fn.no/layout/set/print/erklæringer_konvensjoner/barnerettigheter/fns_konvensjon_om_barnets_rettigheter) (25.02.2007)

Frøyen, Walter (1998): *Ansvar for andres læring*. Oslo: Tano Aschehoug.

Gadamer, Hans-Georg (1975): *Truth and method*. New York: Saebury Press.

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1998): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Hoel, Torlaug Løkensgard (2000): *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

INAP - Institutt for Anvendt Pedagogikk (2007): *Om INAP*.

<http://www.inap.no/index.html> og *Om undervisningsmodellen*

<http://www.inap.no/INAPgrunnlag.html> (20.02.2007).

Klafki, Wolfgang (1996): Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I: Dale, Erling Lars (Red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Krokmark, Tomas (2006): *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2006 a): *Hva er Kunnskapsløftet?*

<http://odin.dep.no/kd/norsk/tema/kunnskapsloeftet/hvaer/070081-990010/dok-bu.html> (12.12.2006)

Kunnskapsdepartementet (2006 b): *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2007): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <http://www.lovdato.no/cgi-wift/wiztldrens?/usr/www/lovdato/all/nl-19980717-061.html> (25.02.2007)

Lauvås, Per og Gunnar Handal (1995): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. 6. opplag, 1.opplag 1990. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Lave, Jean og Etienne Wenger (2003): *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lothe, Jakob, Christian Refsum og Unni Solberg (1997): *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.

Miller, George A. (1963): *Language and Communication*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.

Myhre, Reidar (1997): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. 2. utgave, 2.opplag. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Nygård, Roald (1993): *Aktør eller brikke? - om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Piaget, Jean (2006): *Fra psykologi og undervisning. I: Kroksmark, Tomas: Den tidløse pedagogikken.* Bergen: Fagbokforlaget

Riksaasen, Rita (2000): *Basil Bernsteins kodeteori – et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet.*

<http://stud.hsh.no/lu/inf/nordisk/Materiell/mod2cdok2.htm> (21.02.2007)

Rommetveit, Ragnar (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk.* 9. opplag 2005. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Rommetveit, Ragnar (1996): *Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I: Dysthe, Olga (Red.): Ulike perspektiv på læring og læringsforskning.* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.

Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Skagen, Kaare (1998): *A Mind Free From Distraction. A Micro-sociological Study of Supervision Conferences in Teacher Training.* Tromsø: Institutt for pedagogikk, Universitetet i Tromsø.

βπβ

Skjervheim, Hans (1992): *Eit grunnproblem i pedagogisk historie. I: Dale, Erling Lars (red). Pedagogisk filosofi.* Oslo: Gyldendal.

Spurkeland, Jan (2005): *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling.* Oslo: Universitetsforlaget.

Stigen, Anfinn (1992): *Tenkningens historie. Bind I.* 1. utgave, 11. opplag. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Sørensen, Kirsten Torsten (1975): Om sociale sprogforskelle. I: Gregersen, Frans, Kirsten Reisby og Hans Vejleskov (red.): *Børn, sprog og undervisning*. København: Gyldendal.

Taule, Ragnvald (1992): *Escolas ordbok*. 6. opplag. Indre Arna: Escolas forlag

Tharp, Roland G. & Ronald Gallimore (1991): *The Instructional Conversation: Teaching and Learning in Social Activity*. Research report, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.  
<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdsl/rr2.htm> (16.02.2007)

Utdanningsdirektoratet (2006): *Prinsipper for opplæringen* (i Kunnskapsløftet).  
[http://www.utedningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2112](http://www.utedningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2112) (12.12.2006)

Vygotsky, Lev S. (1996): Interaksjon mellom læring og utvikling. I: Dale, Erling Lars (Red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Øiestad, Guro (2004): *Feedback*. 1. utgave, 3. opplag 2006. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.